DOCUMENT RESUME

ED 280 318 FL 016 583

AUTHOR Billy, Lise
TITLE La notion de besoin: synthese didactique (The Concept of Language Needs: A Synthesis for Teaching).
INSTITUTION Laval Univ., Quebec (Quebec). International Center for Research on Bilingualism.
PUB DATE 86
NOTE 272p.
PUB TYPE Information Analyses (070)
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC11 Plus Postage.
DESCRIPTORS Comparative Analysis; Educational Assessment; *Educational Needs; Educational Research; Educational Responsibility; Foreign Countries; *Language Research; Learning Theories; *Linguistic Theory; *Research Methodology; Second Language Instruction; *Student Needs
IDENTIFIERS *Europe; *North America

ABSTRACT

A review of work on the concept of language needs and on analytical models useful for study of modern language instruction brings together psycho-educational and technical perspectives. The concept of need is examined, and the most common theoretical models of language needs and need models in an institutional context are outlined. The study of language needs in America and Europe is reviewed as background for similar research in Quebec, and variables and considerations in needs research to date are discussed in this context. Five forms of need (sociopolitical, communicative, psychological, pedagogical, and technical) are distinguished. The incorporation of the concept of need into language instruction is a recognition of the sociopolitical realities of education and forces theoreticians and practitioners to evaluate the possibilities and the limits of school-based instruction, and requires educators to come to terms with each kind of need. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED280318

centre international de recherche sur le bilinguisme

publication
B-156

LA NOTION DE BESOIN: SYNTHÈSE DIDACTIQUE

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

A Prujiner

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Lise Billy

1986

CIRB
ICRB

BEST COPY AVAILABLE

FL016583

Lise Billy

La notion de besoin: synthèse didactique

Publication B-156

1986
Centre international de recherche sur le bilinguisme
International Center for Research on Bilingualism
Québec

Le Centre international de recherche sur le bilinguisme est un organisme de recherche universitaire qui reçoit une subvention de soutien du Ministère de l'Éducation du Québec et une contribution du Secrétariat d'État du Canada pour son programme de publication.

The International Center for Research on Bilingualism is a university research institution which receives a supporting grant from the Department of Education of Quebec and a contribution from the Secretary of State of Canada for its publication programme.

© **1986 CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR LE BILINGUISME**
Tous droits réservés. Imprimé au Canada
Dépôt légal (Québec) 3e trimestre 1986
ISBN 2-89219-167-X

RESUME

Notre recherche vise la synthèse théorique des données sur la notion de besoin et sur les modèles d'analyse de besoins disponibles en didactique des langues vivantes. A cet effet, la notion de besoin est d'abord envisagée dans une triple perspective: langagière, psychopédagogique et technique. Cette façon de voir découle de la très grande difficulté à cerner la notion et à établir le lien entre les théories concernant la didactique des langues, et celles d'autres disciplines, dont la psychologie et la pédagogie, de même que les théories américaines portant sur des analyses techniques.

La notion circonscrite, la démarche tente ensuite d'expliciter les modèles théoriques les plus connus concernant les besoins langagiers, et les modèles de besoins dans l'évaluation d'un milieu institutionnel, quel qu'il soit.

La troisième partie du travail fournit un supplément d'informations susceptibles de compléter l'apport des travaux européens et américains, en vue de procéder, éventuellement, à une analyse de besoins, en milieu scolaire québécois. Il s'agit d'analyses, de sondages, d'articles, de textes législatifs et autres.

Le quatrième chapitre présente des perspectives critiques susceptibles d'éclairer tous les facteurs intervenant dans une analyse de besoins. La discussion porte d'abord sur le caractère redondant des propos concernant la notion de besoin en didactique des langues. Il est ensuite question de la situation des travaux européens dans les recherches américaines et des travaux américains dans les recherches européennes. L'analyse s'attache également au rôle des facteurs socio-politiques dans l'enseignement des langues et aux modèles d'analyse de besoins étudiés. Enfin, la notion de besoin et les modèles d'analyse sont envisagés en vue d'une éventuelle étude de besoins appliquée au milieu scolaire québécois.

L'examen de la notion de besoin et des modèles d'analyse tend à démontrer que le concept représente une réalité fondamentale et incontournable dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue, en contexte scolaire. A la lumière des données exposées, il semble possible de distinguer cinq formes de besoins, soit les besoins socio-politiques, les besoins de communication, les besoins psychologiques, les besoins pédagogiques et les besoins techniques. Le poids et l'importance de chacun restent à déterminer au terme de l'analyse.

En même temps qu'elle est fondamentale, la prise en compte des besoins dans l'enseignement d'une langue constitue un aveu de la place des réalités socio-politiques en milieu scolaire: elle force les théoriciens et les praticiens à évaluer les possibilités et les limites des milieux et à rationaliser les objectifs de l'école; elle oblige enfin les intervenants en pédagogie à se situer par rapport à chacune des composantes de besoin.

Ce travail constitue une tentative d'élaboration d'un document-ressource à l'intention de toute personne responsable d'une analyse de besoins dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue vivante, qu'il s'agisse de décideurs ou de praticiens. L'objectif vise l'ensemble des composantes du besoin, mais un des aspects méthodologiques les plus importants de cette recherche consiste à faire la synthèse entre deux courants, l'européen et l'américain.

TABLE DES MATIERES

Page

INTRODUCTION 1

PREMIER CHAPITRE:
LA NOTION DE BESOIN 5

1. La perspective langagière 5
   1.1 Les ambiguïtés terminologiques et conceptuelles 6
   1.2 Les catégories d'approches 7
   1.3 Les études 8
      1.3.1 Les travaux portant sur l'étude des possibilités d'application d'un système européen d'unités capitalisables 8
      1.3.2 Les travaux offrant une analyse, une critique et une redéfinition de la notion de besoin 16
         1.3.2.1 Besoin, besoin langagier ou besoin en langue? 16
         1.3.2.2 Le besoin: un manque? 20
         1.3.2.3 Le besoin: une construction? 20
         1.3.2.4 Le besoin: la manifestation d'une idéologie totalitaire? 24
      1.3.3 Les travaux portant sur l'analyse de besoins en milieu professionnel 25
      1.3.4 Les travaux portant sur l'analyse de besoins appliqués à des contextes scolaires 26
2. La perspective psycho-pédagogique 30
   2.1 Les notions de besoin et de motivation 30
   2.2 Les notions de besoin et de pédagogie 38
3. La perspective technique 42
   3.1 Les notions de besoin et d'objectif 42
   3.2 Les études 43
      3.2.1 Les travaux portant sur les objectifs 43
      3.2.2 Les travaux visant l'analyse technique de besoins en milieu scolaire 45

DEUXIEME CHAPITRE:
LES MODELES D'ANLAYSE DE BESOINS 59

1. Les modèles d'analyse 59
   1.1 Les modèles européens 59
      1.1.1 Le modèle de Richterich 1973 61
         a) La description du modèle 61
         b) Les applications du modèle 65
      1.1.2 Le modèle de Richterich 1974 66
      1.1.3 Le modèle de Richterich et Chancerel 1977 67
      1.1.4 Les perspectives récentes: Richterich 1984 72
      1.1.5 Le modèle de Munby 1978 73
      1.1.6 Le modèle de van Ek 1973 et 1974 76
      1.1.7 Le modèle de van Ek et Alexander 1975 et 1977 80

1.1.8 Le modèle de Wilkins 1973 82
a) Contenu linguistique et situationnel 82
b) Méthodes d'élaboration des programmes 84
c) "Notional Syllabuses" 1976 86
1.1.9 Le modèle de Coste et alii 1976 87
1.1.10 Le modèle de Porcher et alii 1979 92
a) L'adaptation du niveau-seuil 92
b) Interrogations 95
1.1.11 Les perspectives récentes: Coste 1980 97
1.2 Les modèles américains 98
1.2.1 Le modèle de Dick et Carey 1977 99
1.2.2 Le modèle de Stufflebeam et alii 1971 101
1.2.3 Le modèle de English et Kaufman 1979 115

TROISIEME CHAPITRE:
VARIABLES DEVANT ETRE PRISES EN COMPTE DANS UNE EVENTUELLE ANALYSE DE BESOINS 129

Partie A: — Résumés de recherches, d'enquêtes, de sondages, d'études menées au Québec de 1973 à 1981 en vue de décrire la situation de l'enseignement des langues secondes et d'évaluer les besoins des milieux scolaires concernés 130

1. Documents concernant les politiques gouvernementales et la description de la situation de l'enseignement des langues secondes 131
• Plan de développement de l'enseignement des langues (DEL) (1973) 131
• Rapport du comité d'études de l'enseignement des langues secondes (1976) 132
• Description de la situation de l'enseignement des langues secondes telle que perçue par les commissions scolaires (1977) 134

2. Document sur les besoins de perfectionnement des enseignants en langue seconde 137

3. Documents concernant l'enseignement du français langue seconde 139
• Vérification des intérêts des enfants anglophones de six à onze ans (1979) 139
• Rapport sur les résultats d'une analyse de la perception des besoins relatifs à l'apprentissage du français langue seconde chez les élèves non francophones des écoles secondaires du Québec (1980) 141
• Rapport d'un sondage auprès d'élèves non francophones du secondaire sur leurs intérêts relatifs à l'apprentissage du français (1981) 144

4. Documents concernant l'enseignement de l'anglais langue seconde 146

- Recherche des centres d'intérêts et des besoins langagiers des élèves de neuf à onze ans en vue de l'élaboration du programme d'anglais langue seconde, niveau primaire (1978) 146
- Enquête en vue de déterminer l'influence de l'environnement linguistique des élèves des 1er, 2e et 3e secondaires sur l'apprentissage de l'anglais langue seconde (1979) 150
- La définition des objectifs de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au secondaire (1979) 152
- Analyse des besoins langagiers en anglais, langue seconde, chez les élèves des quatrième et cinquième secondaires des écoles publiques du Québec (1980) 154

Partie B: – Résumés d'études menées au Canada et au Québec de 1976 à 1980 en vue d'identifier les besoins langagiers de publics adultes réclamant des cours sur mesure dans l'apprentissage d'une langue seconde 158

1. Identification des besoins de fonctionnaires fédéraux 159
2. Identification des besoins d'immigrants adultes et de fonctionnaires provinciaux 159
3. Identification des besoins d'étudiants dans les universités .. 160
4. Francisation de l'entreprise 161
5. Thèses de doctorat portant sur des besoins identifiés au Québec, au Nouveau-Brunswick et en Ontario 162

Partie C: – Données portant sur les commissions d'enquêtes menées au Québec et au Canada et reliées à la question des besoins dans l'enseignement des langues secondes 165

1. La Commission royale d'enquête sur l'enseignement au Québec (Rapport Parent) 166
2. La Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme (Rapport Laurendeau-Dunton) 170
3. Etude indépendante sur les programmes de formation linguistique de la Fonction publique du Canada (Rapport Bibeau) 172
4. Commission d'enquête sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques au Québec (Rapport Gendron) .. 177
   - Etude E2 177
   - Synthèse S2 179
   - Etude E7 181
   - Etude E8 182
   - Etude E11 184

Partie D: – Données des textes de lois provinciales en matière d'enseignement des langues secondes 187

- Loi 63 188
- Loi 22 189
- Loi 101 190

Partie E: – Résumés du contenu relatif aux besoins des apprenants dans les programmes de français et d'anglais langues secondes, au primaire et au secondaire 191

1. Cadre révisé d'élaboration des programmes et des guides pédagogiques 192
2. Programmes d'études. Primaire. Français langue seconde 193
3. Programmes d'études. Secondaire. Français langue seconde ... 195
4. Programme d'études. Primaire. Anglais langue seconde 196
5. Programme d'études. Secondaire. Anglais langue seconde 197

Partie F: – Variables d'ordre cognitif et affectif à prendre en compte dans l'analyse des besoins 199
1. L'âge 199
2. L'intelligence 200
3. La personnalité 201
4. La culture d'origine 202

Partie G: – Place d'approches, de méthodes et de moyens techniques d'enseignement dans l'analyse des besoins 203

QUATRIEME CHAPITRE:
PERSPECTIVE CRITIQUE 207

- La redondance des propos sur la notion de besoin en didactique des langues 207
- L'ignorance des travaux en pédagogie et en psychologie 208
- L'ignorance des travaux américains sur la question des besoins 209
- L'embarras suscité par la notion de besoin 210
- Les modèles d'analyse des besoins 214
- Les travaux réalisés au Québec 217
- La notion de besoin et l'analyse des besoins en contexte scolaire québécois 221

CONCLUSION 232

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 234

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
1.	Hiérarchie des besoins	57
2.	Résumé des catégories de chacune des deux composantes nécessaires à la définition des besoins	63
3.	Les contextes de décision	105
4.	Grille situationnelle d'une prise de décision	107
5.	Comparaison entre ce qui est attentu et ce qui est réalisé	108
6.	Identification d'un besoin	108
7.	Interrelation entre les systèmes	110
8.	Public visé par les évaluateurs et ceux qui prennent les décisions dans une évaluation	112
9.	Aspects méthodologiques du traitement de l'information touchant celui qui prend la décision et le public visé	113
10.	Morcellement des tâches concernant l'information dans une démarche d'évaluation	114
11.	Processus général de solution d'un problème	120
12.	Fonctions possibles pour analyser des besoins et les satisfaire. Etablissement des relations entre les fonctions	122

INTRODUCTION

Le présent travail vise la synthèse théorique des données sur la notion de besoin et sur les modèles d'analyse de besoins dans l'enseignement et l'apprentissage des langues maternelles, secondes ou étrangères, en vue d'une meilleure planification didactique en contexte scolaire nord-américain.

La notion de besoin s'avère extrêmement difficile à traiter dans le domaine des sciences humaines et plus particulièrement dans l'enseignement des langues; elle semble, en effet, échapper à toute tentative de définition monosémique. C'est que les facteurs qui la forment ne sont pas homogènes. Ils relèvent aussi bien de la diversité des situations géographiques que de la complexité du développement des groupes sociaux d'une communauté. De plus, la méthodologie qui sert à la circonscrire est elle-même soumise à des impératifs d'ordre très différent: non seulement scientifiques et techniques, comme il se doit, mais aussi sociaux, économiques et politiques. Enfin, il n'est pas sûr du tout que les besoins identifiés pour une région donnée conviennent aux attentes de tous les groupes sociaux — et a fortiori de tous les individus — qui vivent dans cette aire géographique.

Pourtant, la notion de besoin est d'une importance primordiale lorsqu'on envisage l'enseignement et l'apprentissage d'une langue. Elle joue un rôle considérable dans la manière de voir le langage, la langue et la communication, dans le choix des notions à retenir et dans ses applications. Elle contribue largement à la définition des objectifs d'apprentissage, à l'établissement de la progression de ces objectifs et à la réalisation des programmes. Elle favorise de plus le choix des régimes pédagogiques, des cours et des méthodes. Enfin, elle exerce une influence certaine dans l'élaboration du matériel didactique, dans le choix des moyens pour atteindre les objectifs fixés dans les programmes, et dans leur évaluation.

Or, à l'heure actuelle, il ne semble pas exister de synthèse des données théoriques portant à la fois sur des besoins langagiers et sur des besoins psychologiques et pédagogiques. Il n'existe pas non plus de synthèse théorique entre les données européennes et américaines sur les besoins, bien que certaines applications aient donné lieu à des emprunts aux deux courants. C'est le cas du Québec, par exemple, en ce qui concerne l'analyse des besoins dans l'enseignement du français et de l'anglais langues secondes, en milieu scolaire. Enfin, il n'y a pas de recueil disponible portant sur l'organisation générale (ou systémique) de l'ensemble des données ou des variables devant être prises en compte dans une analyse de besoins.

La très grande prolifération de définitions portant sur la notion de besoin nous oblige d'abord à accorder une place importante à l'examen des formulations privilégiées par les auteurs. C'est à cet examen

que sera consacré le premier chapitre. A cet effet, il nous faudra considérer la notion de besoin dans trois grandes perspectives: langagière, psycho-pédagogique et technique.

Dans l'étude de la perspective langagière, il nous apparaît important de voir si les définitions qu'on donne du besoin sont équivoques, dans un même courant de pensée et entre courants de pensée différents, ou si, au contraire, elle contiennent des orientations irréconciliables, voire des ambiguïtés terminologiques ou conceptuelles. Quelle analyse a-t-on faite de ces définitions? A quelle critique ont-elles été soumises? Combien de remises en question et combien de redéfinitions la notion de besoin a-t-elle subies? Le premier chapitre présentera l'opinion des théoriciens et des didacticiens préoccupés par ce champ d'intérêt. Quelle distinction établissent-ils entre "besoin", "besoin langagier" et "besoin en langue"? Que signifie pour eux le besoin lorsqu'ils le présentent comme un "manque", une "construction" ou encore comme la manifestation d'une "idéologie totalitaire"? On ne peut répondre à ces questions en ignorant les définitions, les questions et les hypothèses formulées par certains de ceux qui ont analysé les besoins en milieu professionnel européen et dont les préoccupations sont circonscrites à un champ spécifique. Il en va de même pour tous ceux qui ont abordé la notion de besoin en fonction des contextes scolaires dans lesquels ils travaillaient.

Dans l'analyse de la perspective psycho-pédagogique, nous chercherons à dégager la notion de besoin des concepts de motivation auxquels elle est intimement liée parfois. C'est que revient constamment dans le discours l'idée que la définition des besoins langagiers ne saurait être dissociée des facteurs psychologiques, sociologiques, culturels, politiques ou économiques auxquels elle se rattache et desquels elle dépend en grande partie. Cette manière de poser le problème nous conduit donc à examiner les rapports qu'entretiennent la notion de besoin et les données de la psychologie et de la pédagogie.

Dans l'étude de la perspective technique, nous chercherons à voir comment les notions de besoin et d'objectif s'entremêlent, surtout chez les auteurs américains, lorsqu'ils l'appliquent à un milieu éducatif spécifique. Dans cette perspective, il nous a fallu considérer, entre autres travaux, ceux de Tyler, de Bloom et de Mager quand il est questions d'objectifs, et ceux de Stufflebeam et alii, de Kaufman et alii et de Dick et Carey quand il s'agit des besoins.

L'examen de la notion de besoin conduit à prendre en considération son degré d'applicabilité. Ce sera là l'objet du deuxième chapitre. On retrouvera d'abord les modèles européens auxquels s'ajoute celui de Munby, puis les modèles américains portant sur l'analyse technique en milieu institutionnel.

Les travaux européens se laissent répartir en deux grandes catégories, selon l'approche qu'ils privilégient. La première fait appel

à l'intuition et à l'expérience; en relèvent les modèles de van Ek, de van Ek et Alexander, de Wilkins, de Coste et alii, de même que l'adaptation de ce dernier modèle pour les contextes scolaires par Porcher et Coste. La seconde catégorie se fonde sur des enquêtes, des questionnaires et des sondages; en font partie les modèles de Richterich et de Richterich et Chancerel.

Les travaux américains d'analyse de besoin en milieu institutionnel sont très nombreux. Les plus importants que nous retiendrons ici sont les modèles qui s'attachent à présenter une évaluation globale de l'institution: English et Kaufman, Stufflebeam et alii, de même que celui de Dick et Carey. Ils seront ici présentés de façon exhaustive de manière à mieux voir la place de l'analyse des besoins dans le processus d'ensemble de la démarche visant à adapter éventuellement ces données à l'enseignement d'une langue.

L'ensemble de ces travaux ne saurait toutefois constituer la somme des informations théoriques nécessaires à l'analyse de besoins, en milieu scolaire, au Québec. C'est pourquoi nous avons complété l'apport des travaux européens et américains par le résumé d'un ensemble de variables devant être prises en compte dans une éventuelle analyse de besoins concernant l'enseignement des langues. Il s'agit de tout résultat de recherches, d'enquêtes, de rapports, de sondages, de textes de loi, de questionnaires, etc., susceptibles d'apporter un éclairage pertinent au sujet étudié. L'ensemble se divise en sept parties depuis les résumés de recherches réalisées au ministère de l'Education sur la question des besoins de 1973 à 1981, jusqu'à celles qui ont été menées au Canada et au Québec à peu près au même moment concernant le public adulte, en passant par les données portant sur les commissions royales d'enquête exécutées au Québec et au Canada.

D'autres annexes portent sur les lois provinciales en matière d'enseignement des langues secondes, sur le contenu des programmes scolaires dans cette matière, et sur les variables d'ordre cognitif et affectif à prendre en compte dans l'analyse des besoins. Enfin, une dernière annexe traite de la place des approches, des méthodes et des moyens techniques d'enseignement dans l'analyse des besoins.

A quelles observations et à quelles hypothèses l'examen de la notion de besoin, des modèles d'analyse, des recherches et des lois canadiennes ou québécoises nous conduit-il? Que nous faut-il retenir pour assurer les assises d'une éventuelle recherche de besoins appliquée au milieu scolaire québécois? Que nous faut-il écarter? Quels critères nous donner, et quels principes nous faut-il établir? C'est à ces questions que tente de répondre le quatrième chapitre de notre recherche.

Nous nous attacherons d'abord aux ambiguïtés terminologiques et conceptuelles, puis nous essaierons de dégager quelques conclusions sur l'état d'indépendance des trois grandes perspectives (langagière, psycho-pédagogique et technique) dans lesquelles s'insère la notion

de besoin. Nous chercherons de plus à savoir si la notion elle-même a fait, ou non, l'objet d'un glissement sémantique important, en tenant compte des résultats auxquels nous conduit l'examen des modèles d'analyse de besoin.

Enfin, nous nous interrogerons sur l'évaluation des coûts qu'implique une analyse de besoin exhaustive, en les présentant dans l'éclairage que peuvent fournir les perspectives socio-politiques et socio-culturelles.

Ce travail constitue par conséquent une tentative d'élaboration d'un document-ressource à l'intention de toute personne responsable d'une analyse de besoins dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue vivante, qu'il s'agisse de décideurs (administrateurs, autorités, parents) ou de praticiens (élaborateurs de méthodes, de programmes, enseignants, conseillers pédagogiques). Comme l'objectif vise l'ensemble des composantes du besoin, cette recherche s'attache à la synthèse entre deux grands courants de pensée en ce domaine, l'un européen, l'autre américain. Il s'agit là, d'ailleurs, d'un des aspects méthodologiques les plus importants de la démarche.

PREMIER CHAPITRE

LA NOTION DE BESOIN

L'examen de la notion de besoin chez les auteurs européens et américains qui en ont fait leur principal objet d'étude et de recherche commande de bien distinguer les perspectives dans lesquelles ils insèrent leurs définitions. La première, et sans doute la plus généralement répandue, est la perspective langagière. Les principales questions que nous pouvons nous poser à propos de cette perspective touchent à l'ambiguïté terminologique et conceptuelle des définitions, aux catégories d'approches servant à identifier les besoins langagiers et aux points de vue des auteurs chargés d'étudier les possibilités d'application d'un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes aux adultes[1].

S'ajouteront à l'analyse de ces problèmes les points de vue de ceux qui ont analysé, critiqué et redéfini la notion de besoin, soit en distinguant "besoin", "besoin langagier" et "besoin de langue", soit en proposant de voir le besoin comme un manque, une construction, ou encore comme la manifestation d'une idéologie totalitaire. Enfin, devront aussi être considérés les points de vue de certains de ceux qui ont tenté d'analyser les besoins en milieu professionnel, et ceux qui les ont considérés en fonction des contextes scolaires[2].

La deuxième est la perspective psycho-pédagogique. Elle est constituée de l'examen des rapports qu'entretiennent la notion de besoin d'une part, et les principales données de la psycho-pédagogie d'autre part. L'étude de cette perspective cherchera à montrer comment la motivation et les diverses composantes affectives et cognitives de l'apprentissage composent avec la notion de besoin.

La troisième est la perspective technique. Elle regroupe les points de vue de ceux qui ont lié, à tort ou à raison, la notion de besoin à celle d'objectif, et de ceux qui ont défini le besoin en vue de procéder à une analyse technique dans un milieu éducatif déterminé.

1. La perspective langagière

La didactique des langues, selon les moments de son histoire, a accordé plus ou moins d'importance à la prise en compte des besoins dans l'apprentissage. Mais, depuis un peu plus d'une dizaine d'années, pour des raisons variées (dont certaines tiennent à la redéfinition de la place de l'apprenant dans le processus d'apprentissage, et d'autres à l'insatisfaction à l'égard des programmes existants), on a décidé de rendre l'enseignement et l'apprentissage des langues

étrangères plus fonctionnels si bien que la notion de besoin(s) est apparue de façon aussi "impérieuse qu'inédite" (Galisson, 1980, p. 9). En effet, à partir du moment où l'enseignement est centré sur l'apprenant et non plus sur la matière à enseigner, on s'interroge sur les besoins de celui-ci et on tente de les définir.

1.1 Les ambiguïtés terminologiques et conceptuelles

Même si la notion est utilisée en psychologie[3], en sociologie, en économique[4] et dans d'autres disciplines, elle ne semble pas pour autant clarifiée. Au contraire. Dès 1973, les auteurs soulignent combien l'utilisation du terme "besoin", notamment en pédagogie des langues vivantes, recouvre des "domaines vagues", "mal définis", et qu'en général on se contente "de ce manque de clarté" (Richterich, 1974, p. 16).

Pour certains, les difficultés terminologiques et notionnelles que présente la définition des besoins langagiers entraînent des "glissements" selon lesquels on passe d'une discussion sur le concept de besoin à une description des usages qui sont faits en langue seconde (James, 1974, cité par Coste, 1976, p. 326 et 1977, p. 53); pour d'autres, les "glissements" de sens sont permanents dans les discours touchant les besoins (Pelfrène, 1978, p. 47). On passe ainsi sans préavis et, sauf exception, très souvent sans explication, de la notion de besoin à celle de besoins langagiers ou de besoins linguistiques, le concept recouvrant une réalité très vaste partant des besoins strictement linguistiques pour aller jusqu'aux paramètres psychologiques, pédagogiques, culturels, politiques, et économiques. C'est sans doute cette ambiguïté qui pousse Galisson (1980, p. 110) à affirmer que la notion de besoin langagier n'a pas d'existence réelle parce qu'elle résulte "d'une appropriation frelatée d'un concept qu'il aurait fallu manier avec beaucoup plus de précautions". Il ajoute même que les philosphes, les idéologues et les sociologues sont beaucoup plus prudents que les didacticiens pour manipuler une telle notion, et qu'ils sont plus "sensibles à la grande fragilité épistémologique de cette notion" qui cache des "pièges" et qui donne lieu à des "récupérations" (p.111). De plus, on confond fréquemment le besoin avec la motivation et l'intérêt (Galisson et Coste, 1976, pp.360-361) lorsqu'on n'utilise pas tout simplement les désirs et les attentes comme substituts homonymiques à "besoins".

En dépit des études, recherches et modes d'analyses mis de l'avant depuis quelques années pour identifier les besoins, la confusion demeure. En 1976, lors de la publication d'"Un niveau-seuil", Coste et alii écrivent (p.15) que "la notion de besoin ne va pas sans quelques ambiguïtés". En effet, elle dissimule des objectifs politiques qui n'ont rien à voir avec les demandes des apprenants. Il en va de même pour la notion de "besoin langagier", apparemment plus spécifique, mais qui n'est pas très claire non plus, cette ambiguïté de définition et d'usage affectant bien d'autres domaines de la didac-

tique (ibid., 1977, p. 51). Bourgain (1976, p. 199) est plus catégorique et soutient que l'idée de besoin langagier "n'est pas une notion isolée, ni isolable".

"Terme équivoque" (Christ, 1981, p. 38), "notion chevauchante" (Galisson, 1980, p. 56), "mot-valise" (Coste, 1977, p. 51), expression "raccourcie" (Richterich, 1978, p. 9), concept "manipulable et mystificateur" (Besse, 1980, p. 64 in Besse et Galisson, 1980), il y a là, pour le didacticien, une difficulté considérable et la notion semble, en effet, "sur un échiquier théorique (...) passablement encombré et confus" (Dabène et alii, 1978, p. 67). C'est peut-être Porcher qui résume le mieux la situation lorsqu'il affirme, dans un article consacré à l'ambiguïté de la notion:

> "il apparaît vite que la notion de besoin ne possède qu'une clarté approximative, ou, plus exactement apparente, qui tient sans doute à la prolifération de son emploi dans toutes les entreprises de formation (...) et à une certaine forme confuse de revendication psychosociale insistant sur la nécessité d'intégrer plus étroitement les apprenants aux processus mêmes de leur apprentissage" (1977, p. 5).

1.2 Les catégories d'approches

Afin de faciliter la compréhension (et pour éviter une nouvelle ambiguïté), rappelons que deux grandes catégories d'approches servent à identifier les besoins langagiers (Richterich, 1973, p. 50). La première est celle qui part de listes générales établies à partir d'analyses de situations, de fonctions langagières et de notions aussi complètes et étendues que possible desquelles est tiré l'ensemble des actes de parole qui correspond aux besoins du public visé ou d'un individu en particulier. Cette démarche relève de l'intuition, de l'introspection et de l'expérience. La seconde est celle qui consiste en une description aussi fidèle que possible des besoins langagiers de chaque individu afin de choisir, suite à une analyse détaillée, les actes de parole correspondant aux besoins langagiers spécifiques de cet individu. Cette démarche relève d'enquêtes, de sondages, de questionnaires, etc.

Les documents de van Ek et Alexander, "The Threshold Level" (1975) et "Waystage" (1977) de même que celui de Coste et alii (1976), "Un niveau-seuil", correspondent à la première catégorie; le modèle proposé par Richterich (1972), et par Richterich et Chancerel (1977) correspond à la seconde[5].

1.3 Les études

1.3.1 Les travaux portant sur l'étude des possibilités d'application d'un système européen d'unités capitalisables

Dans son modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes apprenant une langue vivante, Richterich (1972, pp. 91-129 et 1973, p. 35), part de l'hypothèse que l'adulte devrait pouvoir apprendre une langue étrangère grâce à un système d'unités autonomes d'apprentissage, structurées dans des ensembles progressifs qui correspondent aux besoins des différentes catégories d'adultes qui désirent maîtriser une langue autre que leur langue maternelle. Un tel système devrait être souple, facile à adapter aux diverses conditions d'apprentissage et susciter, augmenter, voire maintenir les motivations individuelles des apprenants. Dans un tel système, la notion de besoin est essentielle:

> "les besoins langagiers des adultes apprenant une langue vivante correspondent aux exigences nées de l'utilisation de la langue dans la multitude des situations de la vie sociale des individus et des groupes" (1973, p. 36).

En 1973, Richterich distingue deux sortes de besoins: les besoins objectifs, généralisables à partir d'une analyse des situations typiques de la vie et les besoins subjectifs qu'on ne peut généraliser puisqu'ils dépendent de l'imprévu, de l'événement, des personnes.

> "Il convient de ne pas confondre besoins et motivations. Les premiers sont en quelque sorte imposés par la réalité langagière et savoir une langue consiste justement à être capable de réagir convenablement aux multiples exigences de cette réalité. Les secondes, bien qu'influencées par la vie sociale des individus et des groupes, sont créées par ceux-ci. L'analyse des besoins doit aboutir à la définition des objectifs qui opérationnellement, devront être traduits en actes langagiers et en actes d'apprentissage" (p. 36).

Le modèle est donc organisé à partir de l'articulation des besoins langagiers et des besoins d'apprentissage.

Les besoins langagiers sont définis par les situations langagières (SL) et par les opérations langagières (OL). La composante "situation langagière" (SL) comporte les catégories suivantes:

- les agents (personnes impliquées dans le processus de communication), les rôles psychologiques, sociaux ou langagiers qu'ils jouent,
- le moment où a lieu l'acte de communication,
- le lieu où se passe l'acte de communication.

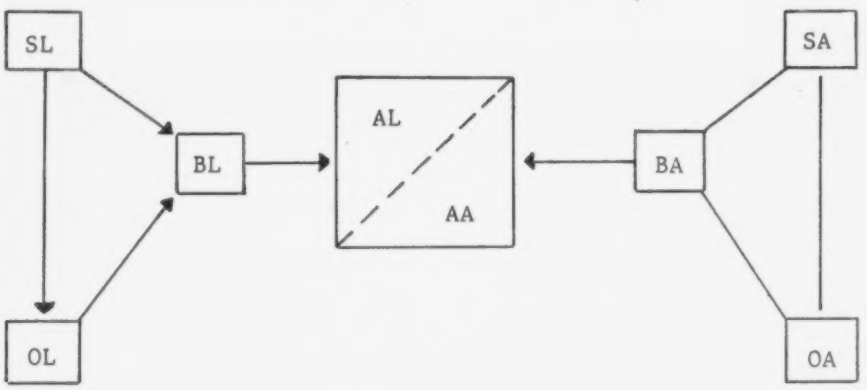
La composante "opérations langagières" comporte les catégories suivantes:

- les fonctions que doit remplir l'acte de communication,
- les objets sur lesquels portera cet acte,
- les moyens utilisés pour produire cet acte.

L'analyse de ces deux composantes fournit les informations requises pour définir des besoins langagiers lesquels seront traduits en actes langagiers; ceux-ci représentent les énoncés qui, placés dans des situations opérationnelles, simulées ou réelles, vont correspondre aux besoins définis (p.36).

Les besoins d'apprentissage sont définis à partir des deux mêmes composantes et des mêmes catégories. Chacune d'elles est analysée grâce aux éléments qui fournissent les renseignements nécessaires à la définition des besoins d'apprentissage; ceux-ci sont traduits en actes d'apprentissage qui représentent les stratégies que devront suivre les étudiants pour apprendre les actes langagiers.

Le modèle se résume ainsi (p.38):



où:

SL = situation langagière
OL = opérations langagières
BL = besoins langagiers
AL = actes langagiers
SA = situation d'apprentissage
OA = opérations d'apprentissage
BA = besoins d'apprentissage
AA = actes d'apprentissage

La même année, Richterich soutient qu'il existe trois grandes catégories de besoins (p.60):

(1) les besoins se rapportant au comportement, définis à partir de l'analyse des catégories "Agents" et "Moment". Il ne s'agit pas ici du comportement général d'une personne, mais de celui qui est conditionné par l'utilisation du langage et lié au problème des niveaux de langage;

(2) les besoins se rapportant au contenu linguistique défini à partir des catégories "Lieu", "Fonctions" et "Objets" qui touchent le lexique et la syntaxe. Ces catégories posent le problème de la progression et du choix des actes langagiers à apprendre de façon fort différente de celle qui est purement linguistique;

(3) les besoins se rapportant à l'exploitation, l'utilisation et la production du contenu définis à partir de la catégorie "Moyens".

Il distingue (p.68), en outre, deux grandes catégories de besoins d'apprendre une langue vivante chez l'adulte:

(1) les besoins socio-professionnels: l'adulte estime alors qu'il doit connaître une ou plusieurs langues étrangères pour exercer correctement sa profession, ou il croit que pour changer de statut social, il doit en apprendre une ou plusieurs;

(2) les besoins socio-culturels: par goût, par curiosité intellectuelle, par ambition, mais aussi par nécessité sociale, un adulte peut désirer apprendre une(des) langue(s) vivante(s) pour paraître plus "cultivé" ou pour assumer une situation sociale.

Ces deux catégories de besoins sont très souvent mêlées, ajoute Richterich, et toutes deux ont la même origine, c'est-à-dire la mise en valeur et l'épanouissement de la personnalité dans une société où le statut social dépend des capacités individuelles.

En 1974, Richterich apporte une précision à sa notion de besoins: il distingue deux acceptions différentes du mot "besoins" dans le contexte de l'utilisation et de l'apprentissage des langues vivantes:

- la première: "le mot besoins peut tout d'abord se référer aux exigences que peut avoir un groupe humain (social, professionnel, population nationale) de connaître, et par conséquent d'apprendre, telle ou telle langue pour satisfaire aux nécessités de la vie sociale, économique, nationale" (Richterich, 1974, p.18);
- la seconde: "ce qui manque à un individu ou un groupe d'individus pour maîtriser, au moyen du langage, une situation de communication". Les deux acceptions se recoupent d'ailleurs.

(Richterich reprendra cette définition en 1976 puis en 1977 pour la compléter; voir p.20 dans le présent travail.)

En 1974, (pp. 18-19), Richterich distingue trois grandes catégories de besoins, mais de façon différente par rapport à ce qu'il avait annoncé en 1973. Il pose:

- des besoins objectifs qu'on peut définir à partir d'une observation et d'une analyse des contenus langagiers propres à certaines situations de la vie professionnelle, sociale ou privée;
- des besoins subjectifs plus difficiles et parfois impossibles à définir parce qu'ils dépendent de l'événement, de l'imprévisible, de tout ce qui fait qu'une situation vécue ne se reproduit jamais de façon identique;
- des besoins d'apprentissage liés à la situation pédagogique dans laquelle se trouve une personne au moment où elle apprend une langue.

Il revient également sur la distinction entre besoin et motivation[6]; ces mots sont souvent confondus et pris indifféremment l'un pour l'autre. Après avoir été interrogé, l'individu peut, en effet, se trouver dans une situation de besoin, puisque l'interlocuteur attend une réponse ou une réaction de sa part, sans qu'il se sente pour autant obligé de réagir. C'est par une activité langagière ou autre qu'il va tenter de combler ce besoin; mais pour qu'il veuille réagir soit par une réponse soit par une autre question ou par un geste, il faut qu'une motivation l'y pousse.

Citant Le Ny (1972, p. 184), Richterich affirme que la motivation primaire est liée au besoin, l'une et l'autre étant le produit de changements dans l'équilibre biologique entre l'organisme et son milieu et la recherche d'un nouvel équilibre. Le besoin est un certain état de l'organisme, le second un état du système nerveux résultant du premier et susceptible de pousser l'organisme à son activité. Mais il n'y a pas identité, relation simple, linéaire entre le besoin et la motivation.

En schématisant ces données, Richterich (1974, p. 17) reformule sa définition:

> "On pourrait dire que les besoins langagiers sont imposés par les besoins de communication (ce qui me manque pour maîtriser, au moyen du langage, une situation de déséquilibre) qui, eux, résultent des rapports que j'entretiens avec la réalité et que je peux satisfaire si une motivation quelconque m'y engage."

Dès 1975, il n'hésite pas à parler de "désirs langagiers" ou d'"envies langagières".

Trois ans plus tard, dans le modèle qu'ils rédigent pour identifier des besoins d'adultes qui apprennent une langue étrangère, Richterich et Chancerel (1977, p. 8) sont d'avis que le processus d'identification des besoins ne devrait pas constituer une étape

préalable à la construction des systèmes, mais plutôt intervenir à tout moment, à des niveaux différents et avec des degrés de précision et de netteté variables.

S'inspirant de Porcher (1976a et 1977) dont ils rappellent la définition du besoin en tant qu'objet construit, ils l'envisagent, à leur tour, de la même manière, et affirment:

> "Les besoins ne sont pas des données toutes faites que l'on peut décrire, par exemple, comme une maison. Ils sont construits, par l'individu ou un groupe d'individus, à partir d'une réalité vécue et complexe. Ils sont, par conséquent, changeants, multiformes, insaisissables" (Richterich et Chancerel, 1977, p. 12 et Richterich, 1981, p. 11).

La même année (1977, pp. 71-72), Richterich écrit:

> "The concept of a need is still ambiguous*, especially as it is used in the didactics of languages.
>
> A need does not exist independent of a person. It is people who build their own images of their needs on the basis of data relating to themselves and their environment which give them an awareness of a certain lack.
>
> Nor does a need exist without a second awareness, namely that there is some means of satisfying it. The need can be satisfied only by recourse to an element external to the person.
>
> In the didactics of languages the concept of a need is of use to us only (...) to define [the] learning objectives more clearly.
>
> Needs and objectives are two concepts which do not merge into one ... but remain parallel and indissociable."

En 1983 (Richterich, 1983, p. 5), la notion semble toujours aussi complexe à définir pour Richterich. Il soutient qu'un besoin est ressenti en relation avec la conception, vraie ou fausse, ou l'expérience antérieure d'une absence de besoin. De plus ces deux états de besoin et d'absence de besoin n'existent jamais dans l'absolu,

---

* Expression reprise par Richterich, 1981, p. 11.

identifiés une fois pour toutes, mais ils sont changeants selon les relations que les individus entretiennent avec leur environnement:

> "For despite the difficulty of defining the idea accurately and the many interpretations which can be given of it, it now seems to be agreed that needs are felt and constructed by people from the interactions between certain factors inherent in them and the events, actions and objects that make up the environment in which they live."

On ne peut croire en une satisfaction individuelle et égoïste des besoins parce que les pressions et l'influence du milieu sont toujours présentes. L'individu ne peut donc satisfaire ses besoins qu'à travers les événements et grâce aux interventions des personnes qui l'entourent:

> "Relations between person and environment are therefore one of the fundamental characteristics of the concept and the very source of its vitality."

En 1984, Richterich revient ainsi sur la notion de besoin:

> "Forms, needs and objectives are two concepts which do not merge into one, as is often the case, but remain parallel and indissociable (...) objectives are the explicit translation in pedagogical terms of information of different types derived from individuals and institutions - a body of particulars which, when combined, will produce what Rousson calls a project, realistic or not, explicit or implicit, individual or collective, and which represents the needs" (1984, p. 30).

Ainsi, poursuit-il, le besoin n'existe qu'en fonction du sentiment ressenti par l'individu, qu'il existe des moyens de le satisfaire (ibid.).

Trim (1973, p. 25), comme Richterich, glisse des "besoins" aux "besoins langagiers" sans préciser le sens donné aux termes. Pour lui, dans l'apprentissage d'une langue vivante, l'étudiant aura des besoins qui correspondent à des "types d'événements langagiers"; on les définit par les comportements requis, les fonctions à accomplir, les notions à exprimer, les moyens nécessaires à leur expression et par les caractéristiques des situations dans lesquelles ces événements langagiers sont insérés. Si on précise les besoins, on maximise le potentiel de communication.

Van Ek (1973, p. 99) comme Richterich traite des situations de communication, des comportements appropriés dans chaque situation

et des éléments extra-linguistiques présents au moment de la communication et qui doivent être pris en compte dans la définition des besoins; alors que pour Richterich, dans ce cas, il s'agit de "besoins", pour van Ek, il est question "d'objectifs d'apprentissage".

Selon lui (Van Ek, 1974, p. 29), les besoins langagiers apparaissent à l'issue d'études qui tentent de déterminer le niveau de compétence langagière dont un étudiant a besoin à différents niveaux. Chacun de ces niveaux, au nombre de cinq (niveau-seuil, niveau de base, niveau de compétence générale, niveau avancé et niveau professionnel) doit être défini par:

a) les ressources linguistiques connues (grammaticales, lexicales, phonologiques et phonétiques),

b) la conformité de leur utilisation au contexte conceptuel, situationnel et fonctionnel,

c) le degré de précision dans l'expression et la compréhension,

d) le degré d'aisance et de rapidité requis,

e) l'éventail des opérations langagières mises en oeuvre.

Ce que van Ek tente de mettre au point par l'identification d'objectifs, c'est un niveau d'aptitude générale de base qui pourrait satisfaire totalement les besoins langagiers d'éventuels étudiants.

Plus tard, van Ek reviendra fréquemment sur la notion de besoins ("besoins", "satisfaction des besoins", "définition des besoins", 1975, pp. 2-7), mais ne fournira pas de définition précise. Il s'agit toujours d'identifier (potentiellement) un groupe d'individus ayant besoin de maîtriser un certain nombre d'activités langagières, d'établir ensuite, de façon intuitive, introspective, et grâce à l'expérience, des listes de situations dans lesquelles ces personnes pourraient se trouver, puis de déterminer les notions qu'ils devront maîtriser (van Ek et Alexander, 1977, p. 9). En somme, les objectifs d'apprentissage deviennent les besoins et on ne pourra les satisfaire sans poser le problème de l'atteinte des objectifs auxquels ils donnent lieu.

En 1984 (p. 72), van Ek définit les besoins d'enfants et d'adolescents apprenant une langue vivante, dans un milieu institutionnel, de la manière suivante:

> "(...) the needs of our pupils in general education can be characterized as bridging the gap between what they are when entering the educational system and what they need to be when leaving school. In this perspective we have distinguished four orientations for the planning of learning programmes:

1. The subject, i.e., the achievement of communicative ability in a foreign language;
2. The learner, particularly the learner as a communicator, as a learner, and as an individual with a role in society;
3. Society, particularly democratic society;
4. The examination system" (1984, p. 72).

Selon Wilkins (1974, p. 26),

> "Par besoins, nous entendons non seulement les besoins professionnels mais également les besoins sociaux, les besoins de loisirs et les besoins que ressent l'individu qui veut développer sa personnalité jusqu'à sa pleine capacité. D'une façon générale, il s'agit là des divers besoins qui résultent du désir de communiquer avec d'autres personnes appartenant à une communauté de langue particulière."

Pour lui, une approche grammaticale "ne permet pas de satisfaire cet intérêt" mais une approche fondée sur la communication le peut.

La question des besoins se résume dès lors en deux points:

1) dans quelles situations l'individu aura-t-il besoin d'employer la langue étrangère, et
2) quels sont les types d'interaction langagière dans lesquels va s'engager l'individu. (Ibid.)

Pour Coste, Ferenczi et Papo (1976, p. 15), lorsqu'il est question d'apprentissage d'une langue étrangère, les besoins paraissent d'ordre pragmatique car l'apprentissage doit mettre les apprenants à même de fonctionner à l'aide de la langue étrangère:

- les besoins semblent souvent, pour un même individu, composites et conflictuels; ils peuvent être induits et produits par l'environnement socio-économique et socio-culturel;
- les besoins se modifient notamment en cours d'apprentissage: ils ne sont pas tous de nature pragmatique et linguistique; les intentions pratiques d'un individu servent peut-être de paravent à des besoins latents plus déterminants (p. 16);
- les besoins peuvent dissimuler d'autres besoins "que l'on ne précise pas mais qui sont parfois décisifs comme de former une conscience nationale ou de renforcer l'idéologie dominante ou de favoriser indirectement une certaine sélection sociale" (p. 16).

Dans ce texte, le terme "besoin" est remplacé par demande, souhait (p. 15), désir, voeu (p. 16). Cependant, les auteurs établissent clairement la distinction entre les besoins et les objectifs: les

besoins sont caractérisés par rapport à l'utilisation de la langue étrangère comme instrument de communication et les objectifs sont ajustés à ces besoins (p. 15).

Coste et alii (1976) soutiennent que:

> "la connaissance des besoins, demandes et, par conséquent, la définition des objectifs restent aujourd'hui insuffisantes et par trop imprécises pour quelque public d'apprenants que ce soit, faute d'enquêtes et d'expériences sérieuses dans le domaine" (p. 50).

C'est pourquoi ils s'en tiennent à l'intuition pour déterminer les besoins des différents publics.

1.3.2 Les travaux offrant une analyse, une critique et une redéfinition de la notion de besoin

1.3.2.1 Besoin, besoin langagier ou besoin en langue?

Selon Richterich (1976, p. 55), le recours à la définition des besoins en didactique des langues est sans doute louable parce qu'on veut adapter les "motivations, désirs, attentes, besoins des apprenants" aux moyens d'apprentissage, mais il y a là un piège idéologique; on a supposé que des besoins langagiers existent; cependant, lorsqu'on a tenté de les analyser, et de les définir, l'objet était par trop insaisissable: comment analyser quelque chose dont on ne perçoit pas bien la réalité et qu'on ne parvient pas à cerner? Toutes les définitions, les analyses et les identifications des besoins ont chacune leur but, leur sens, leurs instruments et leurs pièges. Il ne faut plus tenter de définir et de classifier des besoins, mais exploiter les données obtenues pour prendre des décisions et organiser un enseignement/apprentissage. C'est un pas vers l'antidéfinition des besoins qui consiste, selon Cooper (1978, p. 46, cité par Richterich p. 54) à ouvrir le répertoire de ce qui est à définir – ce qui est et ce qui doit être défini – à une réalité qui ne l'emprisonne et ne la fixe jamais: il ne s'agit donc pas de figer une entité mouvante.

En 1979, Richterich (cité par de Grève, 1979, p. 145) pose la question en ces termes:

> "On a pu considérer, depuis qu'elles sont pratiquées, l'analyse, la définition ou l'identification des besoins langagiers comme des instruments miracles, susceptibles de pallier une bonne partie des manques et défauts ressentis dans l'enseignement des langues vivantes. Il faut pourtant bien avouer qu'actuellement elles posent plus de problèmes qu'elles n'en résolvent et que les besoins langagiers sont devenus bien encombrants."

Richterich attribue à quatre causes le caractère peu opératoire de la notion de besoins langagiers: d'abord la notion de "besoin" a été naïvement empruntée au langage de la vie courante ou à celui de la psychologie, de la sociologie ou de l'économie; on a cru qu'il suffisait de constater que les individus avaient des besoins pour qu'il soit possible de les satisfaire par des méthodes et des techniques conçues en fonction d'eux; puis, "on a mélangé la formulation des objectifs avec celle des besoins, confondant les uns et les autres sans chercher à les distinguer".* Ensuite, les instruments d'analyse sont "devenus des moyens d'imposer les objectifs et l'idéologie d'une institution, d'un spécialiste ou d'un conseiller".* Enfin, "l'expérience montre que lorsqu'une institution engage des processus d'analyse ou d'identification, elle prend, elle aussi, conscience de certains faits qui lui sont propres et qui peuvent ou pas correspondre aux attentes, aux objectifs des individus".**

Pelfrène et Beacco (dans Pelfrène et alii, 1976, p. 230) et Bourgain (1976, p. 199) abondent tous trois dans le même sens, les premiers lorsqu'ils affirment que le besoin langagier n'apparaît que très rarement en tant que tel et qu'il constitue toujours un sous-ensemble de ce qu'on pourrait appeler le besoin de formation ou de revalorisation, le second quand il dit que le besoin n'est pas susceptible d'être analysé pour lui seul et par lui seul; il n'apparaît, en effet, que comme une manifestation secondaire ou un épiphénomène de besoins socio-culturels plus vastes dont il dépend, ceux-ci étant liés à des instances socio-économiques et idéologiques qui les structurent et les actualisent.

Pour Galisson et Coste (1976, pp. 68-69), la prise en compte des publics et des individus demandeurs de formation a conduit à un intérêt renouvelé pour l'analyse des besoins: on parle maintenant de "besoins langagiers" d'une population, d'un groupe, d'un individu et on considère qu'une analyse fine de ces besoins va permettre de mieux ajuster la formation aux demandes. Il se peut que ces dernières soient imprécises, formulées de façon non explicite, qu'elles soient influencées par le contexte social et qu'elles paraissent plus induites que véritablement exprimées; de plus, elles vont évoluer singulièrement au cours de l'apprentissage. (Le caractère évolutif du besoin est également perçu chez Jupp et Hodlin, 1978, p. 146).

---

* Toutes les citations sont extraites du manuscrit de Richterich, cité par de Grève, 1979, p. 145.

** Citation extraite du manuscrit de Richterich, cité par de Grève, 1979, p. 145. Voir également Richterich, 1981, pp. 11-12.

De même, Coste (1977, p. 51) note que la notion de besoin et celle de besoins langagiers, apparemment plus spécifique, ne sont pas pour autant très claires. Même si le bon sens commande qu'un enseignement réfléchi soit organisé en fonction des besoins des apprenants, cela n'est pas toujours le cas. De quels besoins s'agit-il? De qui sont-ils? Et sur quoi portent-ils? Ces questions innocentes cachent plus d'un piège et recouvrent des contenus hétéroclites, voire contradictoires.

> "Les besoins – quelle que soit la définition qu'on en donne – ne sont jamais qu'une partie des facteurs qui doivent influer sur les choix méthodologiques" (p. 64).

Il est intéressant de noter l'ambiguïté reconnue par Coste (p. 63) au sujet des besoins et des objectifs de formation: les objectifs de la formation sont déterminés par les besoins ou ce peut être l'inverse: cela revient au même, la formation trouve pour raison d'être la satisfaction des besoins existants et on ne sait plus très bien où apparaissent les besoins; Arrouays et Moerdijk (1978) abondent dans le même sens.

Galisson (1980, p. 110) soutient que la notion de besoin langagier n'a pas d'existence réelle pour l'immense majorité des locuteurs. Il y a des "besoins d"être" et "de se réaliser" qui passent par le langage, mais c'est autre chose que des besoins langagiers. Parler de besoins langagiers au lieu de besoin d'exister, de vivre ou de survivre (cf. les migrants) c'est confondre les moyens avec le but. Seuls les poètes, les écrivains (spécialistes du langage) ont d'authentiques besoins langagiers (des besoins de langage) et ils ne les éprouvent qu'en langue maternelle (p. 111).' Même les didacticiens les plus sérieux "ont joué les apprentis-sorciers avec la notion de besoins langagiers et l'ont traitée avec trop d'innocence" (ibid.).

La notion de "besoins langagiers" est sommairement maîtrisée, poursuit Galisson (p.112) qui croit qu'on devrait dire besoins en langage; pourtant ce sont les besoins qui déterminent les objectifs, même s'ils ne se confondent pas avec eux; ce sont les besoins qui conditionnent les contenus d'enseignement et ce sont les besoins qui sont censés tenir lieu de motivation lorsque celle-ci fait défaut (ibid.). Du fait donc qu'ils interviennent de façon "constituante" dans l'établissement des finalités et des contenus, ils sont "stratégiques" (p. 20).

Selon Porcher (1976a, p. II et 1977, pp. 1-7), l'interrogation sur les besoins langagiers n'est pas étrangère à la satisfaction de ces besoins et à des intentions de formation. La notion de besoin n'est pas épistémologiquement liéé à celle de formation pas plus que l'existence d'un besoin n'implique que l'on ait l'intention ou les moyens de le satisfaire. Mais la notion complexe de "besoin langagier" contient celle de formation parce que le langage est un bien symbolique et que son apparition sous forme de besoin est corrélative

de la définition de la formation comme mode de combler ce besoin. Le "besoin langagier" peut être défini par rapport à des nécessités fonctionnelles ou en relation avec un arbitraire social (dans ce dernier cas, on parle d'exigence). Les "besoins langagiers", comme tous les autres besoins, ne sont jamais indépendants de l'organisation sociale dans laquelle ils se manifestent; leur spécificité par rapport à des besoins autres "tient à ce que de part en part ils sont sociologiquement marqués et indéfinissables autrement" (1977, p. 3, 1976 b et c). Donc sur le plan empirique, les besoins, attentes, demandes, etc., existent. Mais pour qu'ils soient réellement pris en compte, il est indispensable d'élaborer une grille de repérage, un outil d'identification de l'empirique. Plus tard, Porcher (1980a, p. 8), explique qu'il utilise les termes "besoins" et "besoins langagiers" indifféremment car il ne s'agit pas d'envisager des besoins en général mais des besoins langagiers en langue étrangère. Le besoin n'est jamais une réalité fermée, autonome, toute faite, close sur soi: "il est une relation, une tension, une dialectique entre un état présent et un état futur (visé)" (p. 5). Le besoin est donc fait d'une réalité repérable, descriptible, mesurable et d'un pari sur l'avenir. En 1983 (p. 16), à la suite d'une expérience théorique et pratique pour définir les besoins de travailleurs migrants en France, Porcher écrit que la définition des besoins retenue est la suivante:

> "par besoins, nous entendons toute l'information [souligné par Porcher] de quelque nature qu'elle soit et de quelque source qu'elle provienne, qui est essentielle ou utile pour mettre sur pied un enseignement centré sur l'apprenant".

Martins-Baltar (1977, pp. 36-37) partage ce point de vue. Le concept de "besoins langagiers" s'apparente à ce dont on a besoin pour accomplir des buts (par ailleurs à déterminer) non pas uniquement langagiers, mais tout but pour l'accomplissement duquel le recours au langage est un moyen indispensable ou utile. Certains actes requièrent un moyen autre que le langage pour se réaliser: on recourt alors au non-langagier. Raasch (1978a, p. 31) écrit que les besoins langagiers devraient traduire, dans des cadres communicatifs, les intentions des apprenants, de telle sorte que les éléments langagiers choisis découlent des concepts que les apprenants cherchent à exprimer.

Quoi qu'il en soit des besoins dits langagiers, leur "évolution est exemplaire de ce qui devrait être l'affinage progressif des notions inventées ou empruntées par la D.G.L.E." (Besse, 1980, dans Besse et Galisson, p. 128); il semble que le problème le plus urgent aujourd'hui est de savoir par quoi les remplacer quand ils n'éveillent aucun écho près des publics visés, par exemple les adolescents ou les enfants qui n'entretiennent avec la langue étrangère des relations, pour l'heure, prévisibles. Les besoins langagiers, même s'ils ne peuvent résoudre le "diabolique problème" de la motivation, "constituent une réponse beaucoup plus adéquate et précise que naguère

au problème fondamental de la détermination des objectifs d'enseignement/apprentissage, à court, à moyen et à long terme" (ibid.). Si on ne trouve rien à substituer aux besoins langagiers pour les apprenants non visés par ces besoins, on risque de continuer à définir les objectifs en idéalisant par le "flou" (ibid.).

1.3.2.2 Le besoin, un manque?

Certains l'envisagent ainsi et ils développent une conscience aiguë du besoin en tant que "manque", par rapport à un modèle de référence quasi-mythique fondé sur une image du langage oral et écrit défini et imposé par un ensemble social (Dabène, 1977, p. 51).

Richterich (1974, p. 17; 1976, p. 54, et Richterich et Chancerel, 1977, pp. 71-72) aussi y voient un manque; il semble qu'une des composantes du besoin soit l'état de manque, de déséquilibre dans lequel se trouve un organisme lorsqu'il ressent un besoin, état qui le pousse à rechercher un nouvel équilibre; on entend alors par besoins langagiers

> "ce qui manque à une personne, à un apprenant, pour faire telle ou telle chose avec telle langue, étant entendu que les termes "ce", "faire" et "chose" restent ouverts à toutes les possibilités de contenu" (p.55).

Même façon de penser chez Ferenzci (1976, pp. 81-83); les besoins langagiers sont l'expression d'un manque à combler qui tient autant à la perte d'identité des acteurs engagés dans la communication qu'à l'essor en profondeur d'une tendance naturelle immanente.

Porcher (1980a, p. 5) ne partage pas cette conception. Il considère que la définition classique de besoin décrite comme un manque ne convient pas; elle est trop restrictive parce qu'on considère le manque comme la distance entre ce qu'est présentement un apprenant et ce que l'on veut qu'il devienne, attendu que ce "on" soit lui-même ou une autre instance de décision; or, comme le besoin n'est pas une réalité toute faite et close, il est mesurable, "il ne saurait être un manque: il ne préexiste pas à un projet, il est toujours construit" (p. 5).

1.3.2.3. Le besoin, une construction?

Dès 1975, Jupp et Hodlin mentionnent que les besoins langagiers à satisfaire doivent être construits par l'enseignant à partir d'une interprétation des données brutes fournies par les apprenants (1978, p. 146).

Avec Pelfrène (1977, pp. 41-48 et 1978, p. 53), "nul besoin de savoir ce qu'est un besoin"; le besoin langagier ne renvoie pas nécessairement et exclusivement à l'activité langagière, d'où la nécessité de ne pas le réduire à son aspect purement linguistique; si on ne le définit pas, on peut s'interroger sur l'ensemble des lieux d'explication du besoin. Le besoin ne peut se concevoir en dehors d'une dialectique de l'explicitation et de la satisfaction.

La notion de besoin repose donc sur les principes suivants:

1) les besoins langagiers font l'objet d'une "construction" d'une "abstraction";

2) la notion s'analyse en référence explicite à un champ social de détermination; le besoin est donc réinvesti sans cesse dans d'autres formes de besoins:

   a) les domaines linguistique et psychologique (ici la langue est interpelée);

   b) les domaines psycho-sociologique et une partie du domaine politique (le discours);

   c) les domaines politique et idéologique (qui agissent sur autrui);

3) les pouvoirs de décision s'affrontent et privilégient une explicitation des besoins de formation et donc définissent les besoins: ceux-ci sont "une construction issue de la conjonction de différents modes de représentation de la réalité sociale confrontés aux termes de la loi" (1977, p. 48). Il se peut d'ailleurs que chaque groupe en présence ait une façon différente de concevoir le besoin.

Cette construction du besoin langagier mène à la prise en compte globale de l'ensemble des constructions du besoin langagier. En effet, une fois le premier principe accepté, celui d'une construction, il s'ensuit un second principe constitutif de la notion de besoin qui est en référence explicite à un champ social de détermination. Ainsi le besoin est réinvesti dans d'autres formes de besoins, soit linguistiques, psychologiques, psycho-sociologiques, politiques et idéologiques. Choisir une formation exclusivement linguistique c'est faire un choix méthodologique précis qui élimine l'essentiel des besoins langagiers tels qu'envisagés à l'heure actuelle; à l'inverse, si l'approche pédagogique ne prend en compte que l'explicitation de ces mêmes besoins, elle est caduque:

> "si la détermination des besoins langagiers est fondamentalement d'ordre socio-idéologique (...) il faut admettre en même temps que leur spécificité est d'être linguistique. Ne pas le reconnaître, c'est purement et simplement nier l'existence des besoins langagiers" (1977, p. 49).

Porcher, dans Pelfrène et alii, 1976, p. XII, puis en 1977, p. 6 et 1980a, p. 5) parle aussi du besoin en tant qu'objet construit:

> "Le besoin n'est pas un objet qui existe et que l'on pourrait rencontrer, tout fait, dans la rue. Il est un objet construit, le noeud de réseaux conceptuels et le produit d'un certain nombre de choix épistémologiques (qui eux-mêmes, bien entendu, ne sont pas innocents)".

En avançant dans la recherche, on prend conscience que le "besoin" n'est pas un concept mais une étiquette sur un flacon inexistant. C'est pourquoi il faut procéder à une construction épistémologique véritable du concept de besoin non pas en élaborant un modèle théoriciste mais en pénétrant dans une réalité empirique pour essayer de la transformer par une pratique adéquate (1977, p. 6).

Du fait même qu'il est un objet construit, le besoin répond à trois niveaux de besoins (Porcher, 1980a, pp. 16-17 et 1980b, p. 68). La définition de niveaux de Martins-Baltar (1977), s'applique alors, à savoir:

1) l'aspect non langagier du besoin langagier: le but de l'apprentissage
2) l'aspect langagier des besoins langagiers: les compétences linguistiques à maîtriser et les aptitudes de communication requises
3) le niveau linguistico-didactique: savoirs linguistiques à maîtriser (morpho-syntaxe, lexique, phonétique, etc.): passage entre la langue pratique de communication et la langue comme système.

Rousson (1975, p. 3) voit aussi le besoin comme une construction. Il propose

> "la définition provisoire suivante du besoin: le besoin pourrait être considéré comme l'expression d'un projet (réaliste ou non; explicite ou implicite) d'un agent social (individuel ou collectif) par rapport à une nécessité née de la relation de l'agent au champ social. Ce projet peut être onéreux et en contradiction avec d'autres projets".

Cela implique donc l'existence de tensions perpétuelles, de compromis qui seront évidemment provisoires. Il s'ensuit que satisfaire un besoin entraîne des renonciations, un arbitrage, des négociations (p. 4).

Richterich et Chancerel (1977, p. 9), à la suite de Porcher et de Rousson qu'ils citent, envisagent, eux aussi, les besoins, comme une construction: dans une approche systémique centrée sur l'apprenant,

l'identification des besoins consistera essentiellement à construire, avec lui, son projet d'apprentissage et à trouver, avec lui, le compromis par lequel il pourra le réaliser socialement aussi bien qu'institutionnellement. Il ne peut en être autrement si on tient compte des propos de Porcher (1977) et de Rousson (1975), concluent-ils, parce qu'on voit que les besoins ne sont pas des objets tout faits et qu'il est bien difficile de les analyser, de les décrire et de les définir en tant que tels.

Barbier et Lesne (1977) ramènent la notion de besoins à une construction qu'ils appellent une "production". Selon eux (p. 17), la notion de "besoins" a une fonction opératoire et une fonction idéologique. Opératoire dans les pratiques où s'affirme une préoccupation de faire coïncider les formations mises en place avec ce qui peut être désiré des personnes en formation. Dans ce cas, il s'agit d'améliorer l'efficacité du travail pédagogique. Elle est également opératoire dans les pratiques où s'affirme une préoccupation de rationalisation des politiques de formation à partir d'objectifs généraux à dimension sociale ou économique. Quant à sa fonction idéologique, elle est liée à l'ambiguïté même qui subsiste entre les objectifs de ces pratiques. Ainsi, lorsqu'il est question d'analyses de besoins, on ne sait jamais très bien s'il s'agit de besoins pédagogiques ou de besoins professionnels ou s'il s'agit de besoins plus généraux reliés à la formation. On ne sait pas non plus s'il s'agit d'une opération purement pédagogique ou d'une opération plus fondamentale tout autant qu'on ignore le pouvoir et la place accordés aux intéressés. Le terme "besoins" (p. 118) a donc la particularité d'être à cheval sur deux registres de signification: des significations objectives: le besoin est alors une nécessité naturelle ou sociale, une exigence; son existence est objective. Les autres significations sont subjectives: le besoin est le sentiment de cette exigence, de cette nécessité; son existence dépend du ou des individus qui le ressentent:

> "Tout l'intérêt de l'usage de la notion de besoins est qu'on ne sait jamais très bien dans quel registre de significations on se trouve" (p. 19).

L'adjonction du terme "analyse" au terme "besoins" va dans le même sens, soutiennent Barbier et Lesne. Pour eux, (pp. 20-24), il n'est pas possible de constater des besoins objectifs (on ne rencontre jamais que des expressions formulées par des agents sociaux); le processus d'expression d'un besoin est une pratique de production d'objectifs (dire "j'ai besoin de" ou "il y a un besoin de" revient à dire "il faut ou il faudrait que" suivi d'une proposition d'action). Dès lors, analyser des besoins revient à mettre en place un processus au terme duquel sont produites des expressions de besoins: l'analyse des besoins est donc "une pratique de production d'objectifs" et doit être analysée comme telle (p. 23).

Selon Besse (1980, p. 60, dans Besse et Galisson, 1980), c'est lorsque le besoin langagier est envisagé sous la forme d'un "pour quoi faire" qu'il semble être toujours le résultat d'une construction visant à apporter une réponse concrète, familière, simplificatrice à un malaise diffus, beaucoup plus vaste. Il y aurait là une opération psychologique qui ressemble à celles par lesquelles on fait dériver des angoisses très profondes vers des besoins concrets, rassurants et qu'on peut satisfaire.

1.3.2.4 Le besoin: la manifestation d'une idéologie totalitaire?

Pour certains, la prise en compte des besoins n'est qu'un prétexte, une façade qui dissimule des facteurs d'ordre économique, démographique, politique, culturel et idéologique. L'enseignement répond d'abord aux besoins nationaux (Alvarez, 1976, p. 394), c'est-à-dire que les études de la langue étrangère, de la culture et de l'information qui circulent dans cette langue doivent être mises au service de la formation et de l'accroissement de la culture nationale. Cela va aussi loin que de poser la question aux théoriciens désireux de définir des objectifs: "Est-ce que cela répond aux besoins de mon pays?" (ibid.). Les idées préconçues sur l'enseignement de la langue étrangère (sa beauté, sa précision, la proximité géographique de voisins parlant cette langue, le nombre élevé de gens la parlant) font oublier le poids politique des nations (ibid., pp. 390-391).

C'est donc dans une perspective nationale qu'il faut voir l'enseignement des langues étrangères: en Europe, besoin d'interprétation, au Canada, besoin de maintenir l'unité nationale (Germain, 1980, pp. 11-12). On pourrait même ajouter aux U.S.A., besoin de contribuer au rôle hégémonique du pays parmi les nations (Parker, 1966, p. 114 cité par Alvarez, p. 392) ou besoin de participer à la lutte mondiale contre l'Union Soviétique (Conant, 1959, p. 72 cité par Alvarez). Richterich (1972, p. III) écrit que les "besoins globaux" d'apprendre telle ou telle langue varient sensiblement de pays en pays et que les exigences sont différentes tant sur le plan langagier que sur celui de l'apprentissage.

Coste, Ferenczi et Papo (1976, p. 16 dans Coste et alii, 1976) n'hésitent pas à affirmer que, comme c'est le cas pour les besoins, les objectifs explicites en dissimulent d'autres non précis mais parfois décisifs "comme de former une conscience nationale ou de renforcer l'idéologie dominante ou de favoriser indirectement une certaine sélection sociale". Cette idée est d'ailleurs reprise, entre autres par Bourgain (1976, dans Pelfrène et alii, p. 199), Coste (1976, dans Pelfrène et alii, p. 369), Coste, Ferenczi et Papo (1976, dans Coste et alii, pp. 15-16), Porcher et Coste (1979, p. 40), Trim (1977, p. 10), Besse (1980, dans Besse et Galisson, pp. 54-73) et Christ (1981, p. 38). Il est à noter que cette conception de la notion de besoin ne touche pas que l'enseignement des langues étrangères, elle rejoint celle de l'éducation en général.

> "qui ne pourrait se concevoir comme un service répondant à des besoins 'innocents' du point de vue de leurs rapports avec les jeux du pouvoir et avec le partage du produit social" (Janne, 1980, p. 12).

D'ailleurs,

> "aucune école dans le passé n'a été neutre et désintéressée; elle fut toujours organisée et réorganisée par l'Etat, par l'Eglise, par les fondations, etc., qui voyaient en elle le moyen de réaliser certains objectifs et de satisfaire des besoins déterminés" (Lagneau, 1977, p. 8).

1.3.3 Les travaux portant sur l'analyse de besoin en milieu professionnel

Certains auteurs qui ont tenté de définir les besoins en milieu professionnel ont constaté que les besoins cachent très souvent ceux de l'employeur ou ceux de l'institution: ambiguïté de la notion, glissement là aussi: les besoins, attentes, désirs, difficultés n'indiquent jamais directement les besoins langagiers à satisfaire (Jupp et Hodlin, 1978, p. 146 et James, 1974, cité par Coste, 1977, p. 53).

Ferenczi (1976, p. 81) explique que c'est à partir de leurs conditions de vie et de travail que les usagers ressentent leurs besoins et peuvent exprimer leurs aspirations à un changement de statut: les besoins langagiers sont perçus à tous les échelons de la structure sociale et ils se modulent et se particularisent selon la fonction professionnelle des intéressés et leur appartenance à des couches sociales et à des milieux culturels différents (p. 83). Les besoins sont le plus souvent induits par une idéologie du "savoir-devenir qui énonce le présent en termes d'avenir afin de remodeler les conditions de vie" (p. 85).

Ce qu'il faut éviter en milieu professionnel, c'est de ne considérer que les besoins ponctuels des individus et limiter ainsi l'enseignement aux situations vécues ou à celles qui concernent l'élève de près en freinant un certain développement social ou culturel (Bautier-Castaing, 1977, p. 69).

En résumé, la notion de besoin, en rapport avec des domaines professionnels, peut passer d'une représentation du besoin comme demande éducative globale à une représentation intégrant des données d'ordre technique, ce qui amène Dabène et alii (1978, p. 67) à définir le besoin selon trois types d'approches:

a) une approche socio-professionnelle, liée au travail. Ici sont pris en compte les présupposés idéologiques et le rôle qu'ils confèrent aux phénomènes du langage selon la conception de chacun dans la société. Les besoins s'expriment alors en termes techniques;

b) une approche plus humaniste prenant l'activité langagière comme un élément fondamental de l'épanouissement de l'individu et de son ouverture sur le monde;

c) une approche plus linguistique qui tente de prendre en compte la variété des situations de communication et la diversité des actes du langage.

1.3.4 Les travaux portant sur l'analyse de besoin appliquée à des contextes scolaires

Trim (1974, pp. 9-10) s'interroge sur le besoin d'enseigner des langues étrangères en milieu scolaire: "nous mettons beaucoup d'oeufs dans le seul panier de l'éducation à plein temps initiale". Selon lui, il ne faut plus envisager l'éducation actuelle selon l'image pré-industrielle de l'apprenti qui apprend son métier au cours des ans, parce que cette façon de voir correspond de moins en moins à la réalité d'aujourd'hui.[8] Les connaissances scientifiques se développent de manière exponentielle si bien que les théories subissent des révolutions fondamentales; on ne peut plus soutenir l'argument qui dit que plus l'investissement dans la connaissance et les techniques est précoce, plus la communauté en bénéficie. Dans le cas des langues, en dépit de la qualité des approches et de l'efficacité des méthodes, il est impossible de garantir à chaque écolier les connaissances et les compétences langagières dont il aura besoin dans sa vie d'adulte, ou même la base sur laquelle s'implantera sa spécialisation professionnelle. Lorsqu'il aura besoin d'une langue seconde ou étrangère à des fins sociales ou professionnelles, on devra procéder à un apprentissage entièrement nouveau. Il est plus probable que le véritable besoin de bilinguisme, lorsqu'il se présente chez l'adulte, se trouve dans un domaine de la langue enseignée à l'école qui n'a pas été couvert. On retrouve des propos semblables chez van Ek (1984, p. 67).

En 1979 (pp. 1-2), dans l'avant-propos de l'adaptation d'"Un niveau-seuil" pour des contextes scolaires, Trim affirme qu'on n'a pas procédé à une évaluation approfondie des besoins, des caractéristiques, des motivations, des ressources et des contraintes institutionnelles du milieu scolaire.

Richterich (1974, p. 14) n'est pas plus optimiste lorsqu'il affirme qu'on sépare trop radicalement le monde de l'école où l'on enseigne et apprend, et celui de la vie où l'on agit, utilise, appli-

que, pratique ce qu'on a appris. Les nombreuses applications pédagogiques n'ont pas réussi à amincir le mur épais qu'on a placé entre la réalité scolaire et celle de la vie, en dépit des modifications souvent profondes apportées.

Pour Bautier-Castaing (1977, p. 69), les besoins ne sauraient être envisagés pour un public non adulte parce que chez ce dernier intervient le problème de la motivation. Si, pour des raisons de motivation, l'enseignant veut y recourir auprès de ses élèves non adultes, c'est non pour rechercher des besoins qui peuvent être inexistants, mais pour utiliser les besoins et les situations de communication des élèves dans leur langue maternelle.

Quant à Moirand (1977, p. 57), hormis les besoins de la minorité qui voyage, ceux des publics scolaires en général sont complexes; de toutes façons, les élèves n'ont pas de besoins à court terme, sauf ceux définis par les autorités éducatives et politiques d'un pays.

Galisson (1980) voit dans l'immobilisme de l'institution scolaire et dans son hostilité au changement une affaire d'idéologie bien plus que de moyens financiers. On enseigne les langues étrangères à l'école mais on est loin d'avoir tout essayé pour les faire apprendre vite et mieux au plus grand nombre possible d'individus:

> "L'école capitaliste ne saurait prendre le risque de déstabiliser le système politico-social dans lequel elle fonctionne et qui est construit à l'entière dévotion d'un petit nombre de privilégiés" (Galisson, 1980, p. 20).

Dans la mesure où elle "fabrique" suffisamment de traducteurs, d'interprètes, etc., pour satisfaire aux besoins de l'économie dont elle est la servante soumise, on voit mal les raisons qui l'inciteraient à répondre aux besoins, demandes de publics qui ne détiennent ni le pouvoir ni l'argent et qui pourraient revendiquer de meilleures conditions de travail en raison de leurs qualifications. Pour toutes sortes de raisons,

> "l'école d'aujourd'hui est une forteresse de conservatisme, contre laquelle les vagues successives du renouveau méthodologique viennent régulièrement se briser"(p.20),

et cela s'entend dans le sens de l'institution aussi bien que dans celui des enseignants.

En 1982, Galisson (p.55) pousse encore plus loin sa réflexion. La nouvelle didactique des langues étrangères n'a pas transformé ses discours en instruments de classe. L'école d'aujourd'hui morcelle ses tâches; elle instruit, éduque, distrait, occupe, demeure un univers à part, une sorte d'antichambre qui ne débouche pas sur le métier. Si elle avait poussé sa réflexion au point de vouloir répondre aux vrais besoins des individus, elle risquait de détériorer son

instrument de travail et de déscolariser l'enseignement et l'apprentissage des langues. Parce que les chercheurs ont innové sans expérimenter, les didacticiens sont aujourd'hui devant de nouveaux besoins, d'autres attentes pour lesquelles l'école n'est pas prête et n'est pas faite (ibid.).

L'approche du concept de besoin est moins "fondamentale" chez Coste et Porcher que chez les théoriciens précédents, mais elle n'en demeure pas moins pragmatique.

Pour Coste (1976, p. 77), les objectifs de l'apprentissage d'une langue vivante en milieu scolaire doivent être définis non seulement par rapport aux usages "externes" que pourrait avoir cette langue, mais aussi – et peut-être d'abord – en fonction des objectifs éducatifs globaux du système scolaire. L'apprentissage peut favoriser la connaissance d'une culture étrangère, une prise de conscience plus fine de la langue maternelle, une réflexion globale sur les langages, un processus de socialisation sociolinguistique; il peut aussi encourager ou prolonger des attitudes favorables pour préparer les apprentissages ultérieurs ou jouer un rôle instrumental pour d'autres matières scolaires; enfin, il peut contribuer à renforcer des modèles idéologiques.

Ce qu'il faut prendre en considération, c'est que les finalités fonctionnelles relatives à l'usage de la langue étrangère hors de l'école sont rarement prévisibles au moment des premiers apprentissages.

En 1980 (pp. 36-37), Coste affirme que l'enseignement d'une langue étrangère à l'école doit:

- préparer à la vie active et à ses changements
- égaliser les chances de chacun
- aider à la mise en place de savoirs et de savoir-faire
- participer au développement global de l'élève et s'inscrire dans le projet éducatif global,

et que c'est en fonction de cette dynamique que doivent être définis les besoins.

Porcher (1980a, p. 56) estime que les enfants et les adolescents, en contexte scolaire, ont les mêmes besoins d'apprentissage langagier que les adultes et d'autres qui leur sont spécifiques; ils représentent "le public le plus vaste rassemblant tous les besoins". L'école ayant pour tâche de préparer les élèves au futur "doit couvrir le maximum des besoins que ces jeunes rencontreront lorsqu'ils seront devenus adultes". La notion de besoin recouvre donc toute la trajectoire dynamique qui relie l'apprenant au début de son apprentissage jusqu'à ce qu'il arrive au terme de celui-ci (p. 8).

Le besoin vise les objectifs finaux d'abord, c'est-à-dire en partant de la sortie du système scolaire pour aller ensuite vers son entrée en tenant compte du but et de ce qu'est le public (p. 31).

Les composantes du besoin:

- Le besoin se caractérise par une dimension psychologique: les motivations, attentes, intérêts, aspirations d'un apprenant font donc partie de ce qu'est le besoin (p. 15); se centrer sur les besoins des élèves ne veut pas dire faire tout ce qui leur plaît quels que soient leurs besoins ou leurs goûts; le besoin de l'enfant se manifeste dans l'enseignement par les centres d'intérêt des apprenants.
- Le besoin n'est jamais une réalité générique: il est besoin de quelque chose et correspond à une intention (p. 6).
- La situation sociologique de l'apprenant, c'est-à-dire sa position dans les stratifications sociales de la société, caractérise le besoin: l'élève apprend d'autant mieux qu'il a conscience de ce qu'il fera ultérieurement de cet apprentissage.
- La culture est liée au besoin: culture de l'autre, de sa diversité, de sa spécificité, de ses caractéristiques (pp. 6 et 19).
- L'attitude à l'égard de l'enseignement fait partie du besoin et comme elle intervient dans le processus d'apprentissage, elle est à prendre en compte (p. 6).
- Le besoin se négocie même entre enfants et enseignants, de même entre adolescents et enseignants (p. 20).
- La notion de besoin langagier prend en compte les aspects cognitifs et affectifs de l'apprentissage: le besoin est global et l'objectif est global (p. 8).
- Le besoin des enfants au primaire est d'ordre logico-intellectuel et d'ordre affectif parce que les apprenants sont "des individus en train d'accomplir leur développement psychologique sur les plans cognitif, affectif et social" (pp. 13-15).

La construction d'une compétence de communication ne saurait avoir le même sens pour un public scolaire et pour des adultes (p. 14); dans le cas d'enfants, elle implique que

> "ce qui est à construire c'est une compétence de communication tout court et non pas seulement une compétence de communication en langue étrangère" (1980a, p. 15).

Au terme de ce long parcours sur la notion de besoin, il semble y avoir encore une certaine confusion même si certains aspects peuvent paraître mieux circonscrits; c'est sans doute parce qu'il n'existe pas "de définition opératoire simple de la notion de besoin: on voit ce que peut désigner le terme, mais on ne sait pas conceptuellement

reconstruire explicitement ce qu'il désigne" (conclusion de l'étude de Pelfrène, 1976, cité par Besse, 1980, dans Besse et Galisson, p. 56).

A la réflexion, constate de Grève (1979, p. 155), on peut se demander s'il n'aurait pas été possible de parvenir plus tôt à cette constatation et s'il fallait vraiment dix années d'analyses et de tentatives de définitions de "besoins" pour découvrir qu'ils sont inexistants ou d'une existence précaire. Dix ans semble un peu long pour se rendre compte que l'on confond "besoins" et "comportements", que l'on substitue les "besoins" aux "objectifs" alors que la psychologie aurait pu, depuis longtemps, éclairer cette question et que la sociologie aurait pu aider, elle aussi, depuis belle lurette.

C'est Galisson (1982, p. 46) qui complète ici la réflexion de de Grève en disant qu'il aurait peut-être fallu étudier le besoin sous l'angle "incentifs et motivations" et non se satisfaire de sa "dissection/transformation" en objectifs et en contenus utiles mais non suffisants pour assumer seuls la dynamique du procès d'apprentissage.

2. La perspective psycho-pédagogique

La définition des besoins dans l'apprentissage d'une langue, maternelle, seconde ou étrangère, ne saurait être dissociée des facteurs psychologiques (aspects cognitifs et affectifs) qui l'articulent et qui servent à la nommer.

2.1 Les notions de besoin et de motivation

En psychologie, la notion conserve une certaine ambiguïté en raison des multiples interprétations dont elle est l'objet. English et English (1961, pp. 338-339) accordent trois sens à la notion. Le premier est celui où le besoin signifie l'absence de quelque chose, absence qui, une fois comblée, peut contribuer au bien-être de l'organisme ou de l'espèce, ou peut améliorer le comportement; le besoin c'est aussi le manque, l'absence d'une activité, d'une chose ou d'un état (interne ou externe).

Le deuxième sens accordé à la notion de besoin le décrit comme une tension (externe ou interne) engendrée par l'état de manque; enfin, dans le troisième sens, le besoin est vu comme une motivation non satisfaite. Très souvent, les auteurs tiennent pour synonymes les mots besoins, motifs, motivation et pulsions.

Lorsqu'il s'agit des besoins d'élèves (needs/pupil), le besoin signifie les conditions nécessaires au développement (intellectuel, physique et social) optimal de l'élève. Ces besoins sont déterminés

par l'état présent dans lequel vit l'élève et par ce qu'on lui demandera probablement de faire dans l'avenir. Dans la réalité cependant, on ignore habituellement cette dernière composante. Satisfaire les besoins des élèves constitue le but de l'éducation.

Selon Piaget (1964, p. 6), il y a besoin lorsque quelque chose en dehors de l'individu (de l'organisme physique ou mental) s'est modifié et qu'il s'agit de réajuster la conduite en fonction de ce changement. Le déséquilibre résulte de l'absence de connaissance à des degrés divers et le réajustement vient de l'adaptation du manque ou de l'absence au besoin créé. Rétablir l'équilibre, c'est tenir compte du développement cognitif et du domaine affectif.

Claparède* (1964, p. 47) va dans le même sens. Pour lui, le besoin serait caractérisé, en général, par la rupture d'équilibre d'un organisme, rupture qui engendre des réactions propres à satisfaire ce besoin et donc à rétablir l'équilibre.

Pour Murray (1953, p. 55), un besoin est un processus, un concept hypothétique dont on imagine l'apparition pour rendre compte de certains faits objectifs et subjectifs; c'est un maillon invisible (p. 61), auquel on peut accoder les propriétés demandées par la compréhension des phénomènes observés. Le terme "besoin" ne désigne pas un fait observable, la direction d'une activité par exemple: pour cela, les termes "tendance" ou "effet" comportemental(e) suffisent. Le terme "besoins" ne correspond pas non plus à aucune manifestation physiologique (p. 14).

Le besoin n'est pas une entité statique; c'est une résultante de forces: il naît, dure un moment et disparaît, un besoin succède à un autre, bien que chaque besoin soit unique, il existe des similitudes entre les besoins et on peut les regrouper en classes (p. 62).

Du point de vue dynamique, le besoin est un sentiment intérieur de tension qui semble nous pousser vers un certain but (p. 65). L'expérience du désir, de l'intention précède l'expérience de l'effort: elle est par conséquent pré-motrice comme le besoin par définition est pré-moteur. Un besoin est clairement une émergence du passé immédiat plus qu'un appel de l'avenir (p. 69).

Du point de vue subjectif, le besoin peut n'être qu'une simple expérience d'un manque vague ou d'une "pression" qui donne lieu à une inquiétude, une gêne, une insatisfaction. Si des images de l'objet du besoin apparaissent dans la conscience on parle de "désir" ou de "souhait". L'accroissement de l'activité de besoin conduit à une intention d'accomplir un certain acte puis à un effort (p. 77).

---

* A noter que Claparède, considéré très souvent comme pédagogue, est médecin et psychologue.

Il faut distinguer "besoin" et "pulsion", le besoin désignant la perception initiale d'un manque qui conduit à un désir, alors que la pulsion désigne l'activité qui s'ensuit (effort).

Un besoin est une construction (pp. 126-127) qui représente une force qui organise la perception, l'aperception, l'intellection, l'effort et l'action, de manière à transformer dans une certaine direction une situation existante, non satisfaisante. Chaque besoin est caractérisé par un sentiment particulier ou émotion et tend à utiliser certains modes (sous-besoins) pour développer la tendance qui en sort. Le besoin peut être faible ou intense, momentané ou durable. Ordinairement, il persiste et donne naissance à un comportement manifeste qui modifie la circonstance initiale de manière à produire une situation qui satisfait l'organisme. Le besoin suppose donc une tendance comportementale, un mode typique (des sous-besoins). Il est provoqué sous l'action d'une influence que l'individu recherchera ou évitera selon qu'il veuille ou non y répondre. Il se distingue par l'apparition d'une émotion ou d'un sentiment caractéristique. Dans le cas de la réalisation de l'effet anticipé, il y a satisfaction, sinon il y a désagrément. Murray discerne 20 besoins manifestes et 8 besoins latents dans la personnalité d'un individu. Il ne faut pas confondre la notion de "besoin" avec le "concept d'intérêt" (p. 142) qui est en relation étroite avec le concept de modèles culturels. D'autres auteurs pourraient s'ajouter ici qui ont "grandement guidé" Murray et son équipe dans la description de cette donnée; on peut nommer Freud et McDougall, Jung, Rank, Adler, Lewin et autres (Murray, p. 24).

Chombart de Lauwe (1970, pp. 26-28) aborde la question des besoins d'un point de vue psychosociologique et s'inscrit en faux contre l'emploi du mot besoin dans le sens vu par Murray. Dénonçant l'abus du mot besoin, il propose la définition suivante:

> "l'état d'un organisme, d'une personne, d'un groupe social ou d'un système mécanique (cybernétique) qui tend à retrouver un équilibre rompu par une carence" (1970, p. 29).

Il distingue le besoin-état (état de tension résultant chez un sujet donné de l'écart entre une fin à réaliser et les moyens dont il dispose pour y parvenir) et le besoin-objet. Les besoins dépendent du milieu, des rapports sociaux des individus entre eux de même que des facteurs culturels. Selon lui, cette façon de voir n'est pas nouvelle. Dès 1956 (1956, pp. 147-148, cité par l'auteur 1970), il écrivait:

> "le besoin est souvent envisagé comme un état de tension résultant chez un sujet donné de l'écart entre une fin à réaliser et les moyens dont il dispose pour y parvenir. Cet état de tension

> (...) dépend du milieu et des rapports sociaux existant dans le groupe (...). Il dépend aussi de facteurs culturels multiples (cité par l'auteur, 1970, p. 27). (...) Le mot besoin est aussi employé pour désigner les moyens permettant de supprimer la tension" (p. 28).

Plus tard, Chombart de Lauwe (1975, p. 18), établit une distinction entre le besoin, le désir et l'intérêt. Le besoin est marqué par la nécessité et par l'obligation; le désir, lui, est caractérisé par la recherche du plaisir et de l'autre; il peut être réveillé par l'intérêt. Ce dernier se rapporte à toutes les sollicitations des objets dans la nature, dans la société, et dans l'environnement.

Lashley (cité par Galisson et Coste, 1976, p. 67) conçoit le besoin comme "l'état d'un individu par rapport à ce qui lui est nécessaire pour accomplir ses fins". Cet état serait caractérisé par un déséquilibre résultant d'une carence biologique ou socioculturelle pouvant compromettre la survie ou le bien-être psychologique de l'individu.

Maslow (1954),[9] pour sa part, a établi une hiérarchie de besoins dits primaires (liés aux conditions physiologiques indispensables à la survie) et secondaires (liés aux conditions sociales et culturelles). Selon lui, un individu devrait atteindre un seuil de satisfaction des besoins inférieurs (primaires) avant de songer à satisfaire des besoins supérieurs (secondaires). La satisfaction des besoins est nécessaire à l'équilibre psychologique des individus et leur insatisfaction peut entraîner des troubles de la personnalité.

Pour Lecky (1945), Suygg et Combs (1949), Stagner (1951, tous cités par Bills et alii, 1951, p. 257), le besoin humain fondamental se trouve dans la volonté de maintenir et d'améliorer l'image de soi, l'organisation de son moi, le système de ses valeurs. Rogers (1951) ajoute à cette perspective la composante physique indispensable aux aspects psychologiques.

La motivation souvent confondue avec le besoin est elle aussi une notion "complexe, non observable, inférée à partir de ses manifestations" et qui donne prise à de nombreuses interprétations théoriques (Galisson et Coste, 1976, p. 360). On la définit comme "un principe de forces qui poussent les organismes à atteindre un but" (Fraisse, 1959, cité par Galisson et Coste, 1976, p. 360). Au niveau donc des comportements, la motivation découle du besoin et sert à déclencher l'énergie nécessaire aux conduites. Elle se distingue des attitudes qui peuvent la déterminer ou qu'elle peut sous-tendre et des intérêts dont Piaget (p. 45) dit qu'ils sont le prolongement du besoin, c'est-à-dire le rapport entre un objet et un besoin puisqu'un objet devient intéressant dans la mesure où il répond à un besoin. L'intérêt est un régulateur d'énergie, son intervention mobilise les réserves internes de force, il suffit qu'il apparaisse pour que la tâche imposée

semble plus aisée et que la fatigue diminue. La motivation est encore une raison, un motif qui renforce et supporte le comportement d'un individu dans toute situation ou tâche qu'il accomplit jusqu'à ce qu'il ait atteint l'objectif fixé (McGeoch et Irion, 1952, p. 194).

Transposées dans le domaine des langues secondes, la motivation et l'attitude[10] jouent un rôle important dans le succès de leur apprentissage. Gardner et Lambert (1959 et 1965) distinguent la motivation instrumentale (besoin d'apprendre la langue pour des fins pratiques) et la motivation intégrative (liée à l'identification et à l'intégration à la culture de la communauté étrangère. Lambert et alii (1968) affirment, en outre, que les deux facteurs qui sous-tendent le développement d'une habileté dans l'apprentissage d'une langue seconde sont: la capacité intellectuelle et une attitude favorable envers le groupe dont on étudie la langue, doublée d'une forte motivation d'apprendre. Gardner et alii (1977) approfondissent la question de l'attitude et de la motivation et font porter le concept de motivation sur les composantes suivantes: la motivation sociale, la motivation pédagogique, la motivation reliée aux attitudes culturelles; à cet égard, la batterie de tests qu'ils élaborent témoignent de leurs préoccupations. Pimsleur (1961, Report no. 7, p. 16, cité par Rivers, 1964, p. 81), retient le Q.I. et la motivation comme facteurs les plus importants pour parvenir aux mêmes fins. Thorndike, Hull, Lewin, Woodsworth, entre autres, montrent l'importance des motivations et des attitudes dans les conduites lorsqu'il est question de besoins et de satisfaction des besoins.

Rogers (1969, p. 106) écrit que "la facilitation d'un apprentissage pertinent dépend de certaines qualités d'attitude dans la relation interpersonnelle entre le facilitateur et l'apprenant" si bien qu'au début de l'apprentissage, "l'attitude" domine la compétence de l'enseignant, son érudition, la qualité de son cours, du programme ou l'utilisation qu'il fait des moyens audio-visuels.

A partir des travaux de Mordvinov et de Genkin et ceux du groupe qui travaille avec Uznadzé, Lazarov (cité par Saféris, 1978, p. 96) constate que la disposition mentale inconsciente constitue une préparation intérieure pour un certain type d'activité; elle est en relation étroite avec l'attitude et la motivation, l'attente, les intérêts, les besoins. Selon lui, la motivation peut se définir comme le désir ou l'absence de désir pour réaliser ou vivre quelque chose; quant aux besoins, ils consituent l'ensemble de ce qui est vitalement important pour quelqu'un:

> "l'idée la plus vive ne peut provoquer un effet suggestif que si elle est reliée à la disposition mentale inconsciente de la personne, à son attitude et à ses motivations, à son attente de quelque chose devant se produire, à ses besoins, à ses intérêts, si elle est également en harmonie avec les caractéristiques émotives, intellectuelles, volontaires et les exigences de la personnalité."

Dans une perspective d'utilisation des phénomènes suggestifs en pédagogie, il faut tenir compte de trois barrières (cité par Saféris, pp. 78-79): une barrière logique qui rejette tout ce qui ne donne pas une impression d'être logiquement motivé; une barrière affective qui fait rejeter tout ce qui n'arrive pas à créer un sentiment de confiance et de sécurité; une barrière éthique qui rejette les suggestions qui sont en contradiction avec les principes moraux.

Galisson (1980, pp. 54-55) fait état de la motivation externe, résultat d'"incentifs" ponctuels et de la motivation interne que l'apprenant a intériorisée avant l'acte d'apprentissage; dans ce dernier cas, il s'agit des motivations intégrative et instrumentale et aussi de la motivation née de la satisfaction des besoins langagiers. La motivation externe, dite à court terme, est liée à des stimuli externes fournis par l'enseignant et elle s'éteint en même temps que l'activité qui l'a fait naître; tandis que la motivation interne est à long terme car elle est interne à la langue elle-même et dure jusqu'à la satisfaction des besoins et même au-delà lorsqu'elle est intégrative. Selon Rivers (1964, p. 162), il est très important de distinguer dès le début de l'apprentissage s'il s'agit de motivation interne ou non pour pouvoir mieux comprendre les "forces" qui poussent l'élève et au besoin, faire évoluer la motivation.

Pour Trim (1979, pp. 10-11), les motivations sont professionnelles, sociales et personnelles selon l'aspect de la vie de l'intéressé qui entre en jeu dans ses contacts avec d'autres individus. Dans chacun des cas, on peut marquer une distinction entre les satisfactions et les espérances d'ordre fonctionnel, intellectuel, émotionnel ou matériel. Trim marque encore une autre distinction entre la motivation intrinsèque liée à la réalisation et la tâche, elle-même déterminée par l'analyse des besoins et la motivation extrinsèque qui débouche sur des satisfactions n'ayant pas de rapport avec la tâche fixée par les besoins: motivation matérielle et professionnelle, motivation sociale et émotionnelle, motivation intellectuelle et personnelle.

Pour Wilkins (1974, p. 139) et Coste (1977, p. 8), la motivation est le moteur de l'apprentissage: il n'y a de matière à enseigner que dans la mesure où quelqu'un veut apprendre. Porcher (1980a, p. 5) soutient que les motivations, attentes, intérêts, aspirations des apprenants font partie de la définition même d'un apprenant: "tout ce qui est psychologue et psychosociologue chez un apprenant appartient à la définition de cet apprenant." Dans la représentation qu'il se fait de son avenir, ce qui le pousse à agir, le comportement qu'il adopte représente son "portrait psychologique" et on ne peut définir les besoins sans tenir compte de cette dimension.

La difficulté vient souvent du fait que, contrairement à l'adulte dont on sait qu'il a besoin d'une raison, d'un mobile pour agir, on considère que l'enfant, lui, peut agir sans motif, simplement parce que l'école l'exige donc sans que le travail réponde à aucun besoin

émanant de lui-même, de sa vie d'enfant (Claparède, 1964, p. 196). L'adulte transpose alors dans la vie de l'enfant ce qu'il croit être ses besoins futurs comme si l'éducation était une préparation à la vie: c'est là une absurdité psychologique parce qu'en réalité "l'éducation est une vie qui rattache le travail aux besoins de l'action et qui prend son point d'appui dans les intérêts de l'enfant". Cet argument vaut pour toute tâche scolaire même la langue seconde:

> "Et un individu ne sachant qu'une langue n'existe-t-il pas en soi, bien qu'il soit incomplet comparé à ses concitoyens qui en connaissent deux ou plus? Peut-on même dire qu'il soit un 'insuffisant'? Il le serait, oui, si, ayant besoin d'en savoir plusieurs, il ne parlait que sa langue maternelle, il serait insuffisant comme portier d'hôtel, comme diplomate. Mais il n'est pas insuffisant s'il vit dans un milieu qui n'en réclame qu'une. Ses moyens d'expression, en effet, suffisent alors parfaitement à ses besoins" (p. 194).

Donc les besoins, motivations, intérêts de l'enfant diffèrent de ceux de l'adulte et l'enfant n'est pas un adulte "en miniature" qui peut à l'école se préparer au métier d'adulte parce que celui-ci présuppose des structures que l'enfant ne possède pas encore (ou tout au moins ne possède pas sous la même forme) et des besoins et des intérêts qui lui sont encore étrangers (Claparède p. 196, qui cite à l'appui de sa thèse Rousseau, Smith 1927, Dewey 1926, Blum 1904 et 1909, Philippe 1906, Piaget, Lacombe 1929, Bally 1930, Boffit 1926, Ziegler 1909, etc.).

Un autre aspect touchant les besoins, motivations ou intérêts du point de vue psychologique, fait l'objet d'une réflexion qui mérite l'attention. Il s'agit des pulsions, besoins, désirs et affects qui poussent l'enseignant dans sa démarche. Dans ce cas, au-delà du langage logique, il s'agit de faire parler l'inconscient dont le registre linguistique prend la forme de la fantaisie, du symbole, des mythes qui sont les modes privilégiés mais détournés de l'expression des affects et des pulsions: "Il s'agit moins de parler seulement un langage rationnel que de demeurer aussi accessible à la langue du désir" (Ardoino, 1977, pp. 81-82). Ainsi, il se peut que l'éducation soit subordonnée à l'assignation d'un idéal posé au départ et que cet idéal interdise à l'enseignant toute remise en question du désir qui était le support de son choix pédagogique: ce que l'on demande alors à l'enfant c'est de venir illustrer le bien-fondé d'une doctrine pédagogique (Mannoni, 1972, p. 8). Cette attitude prend sa source dans l'imaginaire de l'éducateur et participe de toutes les rêveries concernant un monde meilleur (rêverie qu'on retrouve dans toutes les civilisations):

> "toute recherche pédagogique qui pose au départ l'idéal à atteindre ne peut que méconnaître ce qui touche à la vérité du désir (de l'enfant ou de l'adulte)" (p. 8).

Rivers (1976, p. 225) va dans le même sens et soutient que pendant des années les enseignants et les administrateurs scolaires, favorables à l'enseignement des langues étrangères ont perçu de façon "extravagante" les besoins d'apprendre une langue étrangère; ils prétendent en effet que les diplomates, les correspondants à l'étranger, les secrétaires, les hommes d'affaires auront besoin de la connaissance d'une langue étrangère alors que ce dont le diplomate a réellement besoin c'est d'une solide connaissance des sciences politiques et de l'histoire, le correspondant, d'une formation de premier plan en journalisme, l'homme d'affaires, d'un entraînement dans ce domaine, dans celui des relations publiques et dans celui de l'expertise; quant au secrétaire, il lui faut acquérir une capacité de préparer des rapports, de rédiger de façon compétente des lettres et de pouvoir répondre aux attentes de divers ordres d'un bureau. Il faudrait donc revenir à une perspective plus réaliste et rendre les enseignants conscients que la raison fondamentale qui justifie l'investissement considérable de temps et d'énergie que requiert l'apprentissage d'une langue étrangère ne vaut que dans la perspective suivante:

- besoin d'élargir l'expérience culturelle de l'élève;
- besoin de développer un humanisme intégral capable d'une pensée plus généreuse envers les autres;
- besoin de briser les barrières monolingues et monoculturelles;
- besoin de développer d'autres valeurs, de nouvelles attitudes, une autre façon de penser;
- besoin de sortir de son environnement local.

> "the teacher of the future needs to be given a deep understanding of the bases of what he is trying to do (...)" (p. 227).

Arrouays et Moerdijk (1978, p. 2) ne sont pas moins sévères que Rivers. Pour eux, l'institution éducative est destructrice; le fondement présent de la fonction enseignante est de créer des besoins à l'élève: le besoin de savoir ce qui lui est étranger, besoin qui se démultiplie aussitôt en une série de sous-besoins. On brise les autonomies; miraculeusement, des besoins se font sentir; on "aide" à les satisfaire. Faire entrer dans le système établi des besoins, donner aux aspirations une forme "utile", telle est la véritable nature de la formation; les enseignés, eux, résistent, le plus souvent inconsciemment, plus ou moins efficacement selon le rapport des forces.

Il y a un autre aspect à considérer: si l'on admet que l'enseignement est centré sur l'apprenant, qu'on tient compte de ses besoins, de ses intérêts, qu'il y a une part de négociation, de participation

entre lui et les partenaires éducatifs, il faut bien admettre que cette démarche se fait avec l'enseignant qui a la charge des élèves (Besse, 1980, dans Besse et Galisson, p. 132).

> "Or, le dialogue, la participation, la négociation ne peuvent se faire sans tenir compte de la personnalité, des capacités, des désirs et des frustrations du leader institutionnel qu'est le maître".

On est pourtant singulièrement silencieux sur l'enseignant dans toute la démarche touchant les besoins; "nulle part l'enseignant n'apparaît en tant que tel" (ibid.). Richterich et Chancerel (1977, p. 7) n'en font mention qu'une fois lorsqu'il est question de programme dans lequel l'enseignant est inclus pour pouvoir atteindre les objectifs fixés. Pourtant, soutient Besse, l'enseignant peut s'estimer lésé dans son droit, il peut s'estimer non en mesure de traiter tel thème ou texte, il peut ne pas être en accord psychologiquement et culturellement avec les phénomènes langagiers sur lesquels on lui demande de travailler: en un mot il a des besoins, des motivations qui peuvent lui sembler en contradiction avec la façon dont on veut qu'il accomplisse sa tâche. L'enseignant ne peut s'éviter lui-même et ne peut être évité.

2.2 Les notions de besoin et de pédagogie

Des pédagogues définissent les besoins des enfants et des adolescents et traduisent en approches, ou méthodes, leur conception de cette notion, dans le milieu scolaire. A cet égard, des écoles de pensée s'affrontent ou se côtoient, les unes plus conservatrices, les autres plus progressistes, les deux appellations regroupant d'ailleurs des tendances plus ou moins marquées à l'intérieur de leur propre champ d'action: on les retrouve aujourd'hui à des degrés divers dans les milieux scolaires. De nombreux auteurs pourraient être étudiés ici. Quatre seulement seront retenus: Dewey, Decroly, Claparède et Freinet, en raison de leur importance et de leur influence; l'absence d'autres grands pédagogues ou courants pédagogiques ne signifie en rien une exclusion ou une méconnaissance de leur apport dans ce domaine.

Selon Dewey (1895) (cité par Claparède, 1964, p. 25, Palmade, 1979, p. 14 et Galisson, 1981, pp. 33-34), le programme adéquat pour répondre aux besoins de l'enfant doit être en relation avec les soucis de l'expérience quotidienne de l'élève de telle sorte que ce dernier perçoive le rapport entre le but scolaire et la vie de chaque jour. Les activités scolaires doivent être concrètes, les outils et les matérieux physiques adéquats. Les méthodes à suivre dans l'enseignement sont décrites par Dewey de la façon suivante: mise en place d'une situation authentique d'expérience pour l'élève, apport d'un problème véritable apte à stimuler la réflexion, période d'observation et de réflexion face à l'information recueillie, organisation des solutions envisagées, possibilités de soumettre ces idées à l'épreuve de l'ap-

plication et validation subséquente. Pour Dewey, l'éducation se fonde sur les besoins de l'enfant et les "objectifs intéressants" sont pour lui des auxiliaires ou des obstacles à la satisfaction des besoins. Sur l'intérêt et l'effort, il soutient qu'il est psychologiquement impossible de provoquer une activité sans quelque intérêt.

Decroly (dans Boon, 1937, cité par Palmade, 1979, pp. 74-79), envisage la notion de besoin pédagogique dans le sens d'activités scolaires centrées sur les besoins de l'enfant: la méthode Decroly est typiquement une méthode visant à l'enseignement "sur mesure" parce qu'elle est entièrement fondée sur l'individualité de l'enfant. Il s'agit pour lui de développer un programme d'idées associées dont les connaissances représentent un intérêt pour l'enfant: lui-même d'abord puis le milieu où il vit. Sa méthode, devenue célèbre, est dite des centres d'intérêt: "tous les exercices convergent autour d'un même centre, d'une même idée" (p. 76). L'enseignement est présenté en tenant compte des grandes fonctions psychologiques: l'observation, l'association et l'expression; la matière est appropriée aux divers regroupements d'élèves tant sur le plan qualitatif que quantitatif. La préférence est accordée aux méthodes actives, intuitives et constructives. Les réalisations personnelles sont valorisées et favorisées par la pratique d'occupations reliées aux centres d'intérêt: tous les moyens doivent être employés pour répondre aux besoins de découvertes de l'enfant: dessin, modelage, chant, danse, théâtre, mime, jeux, excursion, etc.

Le système pédagogique de Claparède se rapproche à certains égards de celui de Dewey. Pour lui aussi, l'enseignement doit répondre aux besoins des enfants. Sa conception d'une pédagogie est de caractère fonctionnel:

> "L'éducation fonctionnelle, c'est celle qui prend le besoin de l'enfant, son intérêt à atteindre un but, comme levier de l'activité qu'on désire éveiller chez lui" (Claparède, 1964, p. 7).

L'éducation fonctionnelle est fondée sur un désir (p. 9); la première de ses qualités est d'attirer et de retenir l'attention; mais cela ne suffit pas, il faut éveiller un désir, un intérêt, créer un besoin et pour y parvenir s'adresser aux tendances instinctives sommeillant dans l'âme de chacun. L'appel à l'intelligence ne vient qu'en second lieu. Les raisonnements, démonstrations ne sont là que pour soutenir le désir si par hasard il vient à fléchir.

Pour Claparède (pp. 53-67), la dynamique des besoins est une chose compliquée. Loin de se contenter de ne connaître que ce qui est suffisant à la satisfaction de ses besoins du moment, l'enfant désire toujours en savoir davantage, il questionne, expérimente, manipule, dépasse constamment la limite des nécessités immédiates si bien qu'il éprouve le développement de son moi comme un impérieux besoin: aussitôt alors qu'un besoin est satisfait, il est aussitôt remplacé

par un autre; de besoins primaires, on passe à des besoins dérivés et ainsi de suite. L'organisme s'adapte constamment et de façon naturelle.

> "Le développement de la vie mentale est proportionnel à l'écart existant entre les besoins et les moyens de les satisfaire" (p. 57).
>
> "Tout besoin qui, de par sa nature, risque de ne pouvoir être immédiatement satisfait apparaît d'avance (...) tout besoin dont la satisfaction exige l'intervention de l'activité mentale (...) apparaît d'avance" (pp. 60-61).

La conduite est dictée, psychologiquement parlant non par un besoin mais par un intérêt, c'est-à-dire que toute action consiste à atteindre la fin qui importe au moment considéré. Le besoin, comme tel, est incapable d'orienter la conduite.

Agir c'est choisir à chaque instant suivant la ligne du plus grand intérêt. Le plus fort l'emporte; c'est le besoin le plus urgent, c'est l'intérêt le plus intense qui domine les autres et emporte la réaction parce que la conduite d'un organisme s'oriente toujours vers la satisfaction d'un besoin, de ce qui lui importe, de ce qui est dans son intérêt.

L'éducation fonctionnelle se résume à cinq lois (pp. 85-102):

- loi de succession génétique (ordre constant du développement de l'enfant par étapes);
- loi d'exercice génético-fonctionnel;
- loi d'adaptation fonctionnelle (l'action ici se déclenche lorsqu'elle est de nature à satisfaire le besoin ou l'intérêt du moment);
- loi d'autonomie fonctionnelle (l'enfant est un être adapté aux circonstances qui lui sont propres; son activité mentale est appropriée à ses besoins et sa vie mentale constitue une unité);
- loi d'individualité (différences physiques et psychologiques des individus entre eux).

De ces lois, Claparède tire son principe de l'école active: pour faire agir un individu, il faut le placer dans des conditions propres à faire naître le besoin que l'action que l'on désire susciter a pour fonction de satisfaire. L'activité est toujours suscitée par un besoin, par conséquent un acte qui n'est pas relié directement ou indirectement à un besoin est une chose contre nature. Pour Claparède, l'école traditionnelle réclame une "monstruosité psychologique" des élèves parce qu'elle suscite des actes sans cause qui ne répondent à aucun besoin (p. 156).

La façon de susciter le besoin à l'école est de recourir au jeu: quelle que soit la tâche à faire accomplir à l'enfant, si elle lui est présentée de telle manière qu'il la perçoive comme un jeu, elle est alors susceptible de libérer à son profit des trésors d'énergie. Le savoir n'a de valeur que pour autant qu'il serve à ajuster l'action et lui permettre d'atteindre la satisfaction du désir qui l'a fait naître. Le processus éducatif peut donc s'énoncer ainsi:

1) éveil d'un besoin, d'un intérêt, d'un désir en mettant l'élève dans une situation propre à susciter ce besoin ou ce désir;

2) déclenchement par ce besoin de la réaction propre à le satisfaire;

3) acquisition des connaissances propres à contrôler cette réaction, à la diriger, à la conduire au but qu'elle s'était proposé.

Il s'agit de combiner le besoin et l'effectuation (la production, l'expression) pour réaliser l'activité dans l'acception la plus complète du terme.

Pour Claparède (pp. 165-166), qui dit souscrire entièrement à la thèse de Ferdinand Brunot, l'enseignement de la langue doit porter non sur les mots et les formes verbales mais sur ce à quoi ils servent et surtout à quels besoins d'expression ils peuvent servir. Le moyen de rendre intéressant cet enseignement, c'est de le présenter sous l'angle subjectif du besoin car c'est précisément le besoin qui suscite l'intérêt; l'homme parle quand il a besoin de dire quelque chose et il précise la forme, le choix et l'arrangement de ses mots selon les besoins spéciaux de la situation; psychologiquement les choses se passent ainsi: d'abord un besoin d'exprimer ou de communiquer une pensée, une idée puis ensuite la recherche (plus ou moins rapide) des moyens de satisfaire ce besoin d'expression. Les moyens d'expression devraient être groupés dans l'esprit suivant les besoins d'expression et non en catégories formelles sans valeur pratique aucune. Si l'élève a besoin d'exprimer un passé ou un futur, un doute, une manière d'être ou un nombre, le maître lui fournit tous les moyens permettant de formuler ces idées. Bien que Brunot et Bally (qui défendit les mêmes idées trente ans plus tôt) n'avaient pas de préoccupations psychologiques ou pédagogiques, Claparède croit qu'ils ont introduit "dans la grammaire le sens de la vie": ils ont considéré la langue, non en elle-même, mais en fonction des besoins physiologiques, spirituels et sociaux qu'elle a constamment à satisfaire (pp. 167-168).

Pour Freinet (dans Galisson, 1981, pp. 34-35), les besoins de l'enfant passent par la classe coopérative et l'exercice de la démocratie. Les techniques qu'il met de l'avant, le journal, l'imprimerie, les fiches auto-correctives, la bibliothèque de travail scolaire, la correspondance scolaire, le choix par la classe du meilleur texte libre, etc., sont autant de moyens de stimuler l'intérêt de l'enfant et de le socialiser. Les méthodes d'apprentissage ne sont pas imposées de l'extérieur mais plutôt remplacées par l'utilisation de l'acquis correspondant aux tâtonnements de l'élève.

L'autogestion ou le "self-government" de Decroly trouve un écho auprès de Neil (1972), fondateur de Summerhill, l'école où les élèves expérimentent le "self-government" sans contraintes, dans un climat d'égalité totale.

> "Les enfants, comme les adultes, n'apprennent que ce qu'ils veulent (...) Les livres sont ce qui compte le moins à l'école. Tout ce dont un enfant a besoin, c'est de savoir lire, écrire et compter; pour le reste des outils, de la pâte à modeler, des sports, du théâtre, de la peinture et de la liberté suffiraient" (1972, p. 39).

L'école ne répond pas aux besoins des élèves parce que la majeure partie du travail qui y est effectué n'est qu'une perte de temps, d'énergie et de patience: on vole à la jeunesse son droit de jouer en mettant de vieilles têtes sur de jeunes épaules: on manipule les individus. Bon nombre d'adolescents qui sortent des écoles savent beaucoup de choses mais ils sont des nouveau-nés dans leur perspective sur la vie parce qu'on leur a appris à "savoir" sans leur permettre de "ressentir"; il leur manque le facteur émotif, le pouvoir de subordonner la pensée au sentiment; il leur manquera toujours un besoin non comblé.

3. La perspective technique

L'examen de la définition de besoin ne peut enfin ignorer les points de vue de ceux qui ont défini les objectifs et de ceux qui ont étudié cette notion en vue de procéder à une analyse technique dans un milieu éducatif déterminé.

3.1 Les notions de besoin et d'objectif

La notion de besoin ne semble pas aussi difficile à définir pour les spécialistes américains. Comme on le verra, elle se résume comme suit: la mesure d'un écart entre ce qui est et ce qui devrait être.

Cependant, subsiste également une certaine confusion entre la notion de besoin et celle d'objectif parce que les auteurs passent le plus souvent d'un terme à l'autre sans les définir tout en leur donnant plus ou moins le même sens: on va ainsi de "besoins" (needs, wants), "désirs" (desires), "demandes" (demands) à "objectifs" (goals, objectives), alors que les termes n'entretiennent pas une pure relation d'équivalence. De plus, on ne distingue pas toujours clairement les objectifs éducatifs globaux, les objectifs éducatifs plus spécifiques, les objectifs pédagogiques et les objectifs de comportement. Les propos de Besse (1980, dans Besse et Galisson, pp. 59 et 130) semblent donc tout aussi appropriés dans ce cas-ci: il soutient en

effet que le passage des termes "besoins" à "objectifs" met en jeu des opérations qui semblent mal explicitées, qu'en réalité ces concepts sont mal maîtrisés théoriquement et pratiquement et que les opérations par lesquelles on articule ces notions ne sont ni claires, ni évidentes, en particulier en ce qui concerne le passage des besoins aux objectifs. Il semble donc opportun de distinguer les deux conceptions, celle touchant les besoins et celle visant les objectifs.

3.2 Les études

3.2.1 Les travaux portant sur les objectifs*

Tyler (1950, p. 69), après huit ans d'études sur les objectifs, les définit comme étant essentiellement des modifications de comportement; en d'autres termes, les objectifs vers lesquels on tend doivent entraîner les changements désirés au niveau du comportement de l'élève. Stufflebeam et alii (1971, p. 12) croient, pour leur part, que, grâce à sa façon de définir et d'évaluer les objectifs, Tyler a fourni à tout le milieu éducatif (l'enseignant, l'administrateur, l'élaborateur de programme, etc.), un moyen de juger l'ensemble de l'acte éducatif; sa démarche n'est donc pas centrée sur l'apprenant, elle en est dé-centrée pour s'attacher à l'ensemble des composantes du milieu visé par les objectifs: les éducateurs, les programmes, les moyens techniques, etc.

Selon Bloom et alii (1969, tome 1, p. 30), les objectifs pédagogiques sont des moyens par lesquels les élèves modifient leur façon de penser, leurs sentiments et leurs actions: la formulation d'objectifs pédagogiques doit tenir compte, entre autres, des besoins des élèves, du niveau de leur développement et de leurs intérêts. Il classe les objectifs pédagogiques à atteindre en termes d'objectifs observables (donc mesurables), hiérarchisés, couvrant trois domaines (tome 2, p. 7):

- le cognitif (soit les objectifs qui insistent sur la mémoire ou la reproduction de quelque chose);
- l'affectif (soit les objectifs qui mettent en relief un sentiment, une émotion ou une idée d'acceptation ou de refus);
- le psychomoteur (soit les objectifs qui mettent en relief l'habileté musculaire ou motrice ou un acte nécessitant une coordination neuro-musculaire).

Il s'agit de classifier les comportements attendus des élèves, c'est-à-dire les façons de penser, d'agir ou de sentir de chacun d'eux une fois qu'ils ont reçu une forme d'instruction déterminée (tome 1, p. 15).[11]

---

* Les définitions examinées ici ne sont pas nécessairement fournies par des Américains.

Pour Mager (1962, pp. 10-12), un objectif c'est la communication d'une intention, la meilleure étant celle qui exclut le plus grand nombre possible de variantes par rapport à l'objectif final. L'énoncé d'un objectif, qui consiste en un ensemble de mots et de symboles, décrit le comportement attendu de l'élève; l'objectif est atteint lorsque le comportement voulu est manifeste. Mager souligne l'importance de préciser clairement le comportement attendu, les conditions dans lesquelles ce comportement doit normalement se manifester, de même que les critères acceptables de performance. Les objectifs de comportement qu'il définit portent presque exclusivement sur l'aspect cognitif.

Gorosh (1970a, pp. 67-83) définit deux types d'objectifs, soit les objectifs à court terme (maîtrise de micro-étapes) et des objectifs à long terme (maîtrise de l'ensemble des connaissances requises identifiées par l'analyse des situations). Comme Mager, Gorosh préconise l'importance de définir des objectifs clairs et précis. Dans le domaine de l'enseignement des langues, il suggère une étude systématique des situations linguistiques du milieu en procédant:

- à un inventaire des situations linguistiques courantes dans la société;
- à une analyse systématique de ces situations et de leurs composantes linguistiques et extra-linguistiques;
- à une évaluation de la nature et du degré de connaissances requises pour fonctionner dans une situation donnée.

Galisson et Coste (1976, p. 381) définissent les objectifs en termes de tâches à accomplir, de capacités à montrer, de comportements à maîtriser.

Hameline (1983, pp. 42-51) considère que le mot "objectif" est un "baladeur d'images" et reproche notamment à Mager (1962) d'entretenir l'ambiguïté à propos du terme plutôt que de la dissiper. Pour lui, le terme "objectif" est marqué par ses origines militaires et managériales; il se rattache à la théorie des systèmes qui constitue une approche moderne de la globalité:

> "l'objectif, c'est ce qui permet de constituer en système les éléments d'une opération volontaire: entrée - ressources - contraintes - stragtégies - évaluation" (p. 50).

Il véhicule les valeurs modernistes, d'où la priorité du rationnel, la confiance dans le développement technologique, dans les capacités d'organiser, de gouverner des capacités humaines; le terme sert également d'emblème à une théorie des pratiques humaines qui veut donner l'impression de l'absence de sentimentalité et d'une "scientificité" capable de résultats. Objectif fait plus précis, plus efficace, plus réaliste, moins idéaliste ou utopiste que d'autres mots qui véhiculent le même sens comme "but", "dessin", "fin", "objet", "visée". Enfin le terme introduit dans le champ de l'éducation la mentalité managé-

riale et conduit à la traiter comme une production humaine complexe soumise aux mêmes lois et exigences que toute production dont les moyens ne sont pas illimités et dont les résulats doivent être optimisés en fonction d'exigences multiples et parfois contradictoires.[12]

En didactique des langues secondes, les opinions convergent en ce qui touche la place des besoins et des objectifs; on pourrait citer tous les fonctionnalistes de la dernière décennie qui soutiennent que la logique commande que les besoins soient déterminés puis que les objectifs soient fixés en rapport avec les demandes des apprenants, les deux opérations étant étroitement liées; on insiste (Wilkins, 1976, p. 70 et Coste, 1976, p. 50, entre autres) sur la nécessité de tenir compte des "besoins langagiers" d'abord pour passer ensuite aux objectifs. Raasch (1978a, p. 42) résume assez bien le point de vue des didacticiens lorsqu'il écrit: "la priorité doit être donnée à l'analyse des besoins et en s'y fondant aux définitions des objectifs d'apprentissage."

Les points de vue ne sont pas aussi unanimes lorsqu'il s'agit de procéder à une analyse technique de besoins en milieu scolaire: certains auteurs préfèrent définir d'abord des objectifs et vérifier ensuite s'ils correspondent ou non à des besoins réels, d'autres identifient les besoins d'abord et fixent ensuite les objectifs en rapport avec ces besoins.

3.2.2 Les travaux visant l'analyse technique de besoins en milieu scolaire

Sweigert (1968) croit que l'analyse des besoins consiste à examiner jusqu'à quel point des besoins variés déterminés par la société ne sont pas satisfaits en comprarant les résultats attendus des élèves à ceux qu'ils obtiennent; il y a lieu de donner ensuite un ordre de priorité aux besoins insatisfaits en les hiérarchisant. Le facteur important à envisager est "l'ampleur" de l'opposition entre ce qui est attendu et l'apprentissage lui-même. Lorsqu'il est question d'objectifs éducatifs, il croit (1974, pp. 1-2 et 1975, p. 1) que deux aspects doivent être considérés: la situation dans laquelle les individus vont se trouver un jour, à un moment donné, puis les objectifs souhaités dans cette situation éventuelle.

Lee (1973, p. 28) constate que la définition de besoins éducatifs ne repose pas sur des données sûres ou sur une réelle convergence d'opinions. Selon lui, la définition des besoins vise les buts que les enfants doivent atteindre pour faire face au monde de demain. Examiner des besoins consiste donc à chercher les objectifs non encore réalisés et à les identifier. Il s'agit alors de comparer ce qui est (ou serait) désiré avec ce qui existe ou qui est réalisé présentement: le besoin éducatif résulte finalement de l'opposition entre ces deux états de faits. Pour Lee comme pour Sweigert, les besoins ne sont pas définis une fois pour toutes; il s'agit au contraire d'un processus continu.

Pour Popham (1972, p. 23, cité par Coffing et Hutchison, 1974, p. 4), il ne s'agit pas de procéder à une comparaison, mais plutôt d'établir la différence entre le résultat escompté par l'apprenant et ce à quoi il arrive dans les faits.

Beehr et alii (1977) préfèrent s'appuyer sur Maslow pour définir les besoins et Gardner (1975), dans son modèle d'analyse, choisit la définition de Murray. Morgan (1975) croit qu'une analyse de besoins débute par le choix d'objectifs (goals) éducatifs qui seront entérinés ou rejetés selon les informations recueillies. La définition qu'il fournit se retrouve à cette époque à peu près chez tous ceux qui procèdent à une analyse technique des besoins:

> "An educational need is defined as the discrepancy between desired educational goals for students and the actual performance of students in the schools. Needs are defined according to the difference between what students are actually learning and the desired results of their school experience" (p.2).

Pour lui, on doit étudier les besoins des étudiants et non ceux des administrateurs ou des enseignants. La démarche consiste à recueillir le plus grand nombre d'informations susceptibles de représenter les intérêts et les préoccupations de ceux qui sont concernés par le projet éducatif (parents, administrateurs, enseignants, élèves) sans jamais perdre de vue les objectifs fixés au départ. En somme, l'analyse des besoins sert à entériner des objectifs définis à l'avance.

Dick et Carey (1977, p. 53) envisagent différentes façons de déterminer des objectifs (goals) pédagogiques:

a) soit qu'on demande à ceux qui vont procéder à l'analyse d'élaborer d'abord un modèle approprié;

b) soit qu'on procède à l'analyse après avoir examiné toutes les données et les informations disponibles à ce sujet;

c) soit qu'on présente au responsable de l'analyse un résumé de besoins pédagogiques évalués à partir d'études antérieures et qu'on lui demande de choisir les mieux adaptés au milieu;

d) soit enfin qu'on fournisse au responsable une liste complète d'objectifs pédagogiques à partir desquels il doit construire toute la démarche.

Les modèles d'analyse proposés par ces auteurs seront exposés au chapitre suivant. Il s'agit simplement de montrer ici la différence de perspective dans laquelle les besoins sont envisagés en tant que notions selon qu'on privilégie l'une ou l'autre de ces démarches.

Dans le modèle de définition des objectifs pédagogiques publié par la commission de planification en éducation (Phi Delta Kappa, 1973, pp. 15-20), les auteurs procèdent, à bien des égards, de la même manière que les responsables d'analyses techniques des besoins:

a) déterminer les objectifs selon un ordre hiérarchique;

b) vérifier si les programmes utilisés correspondent aux objectifs;

c) élaborer de nouveaux programmes pour répondre aux objectifs redéfinis.

La démarche doit être conçue de telle sorte que chaque élève puisse atteindre les objectifs déterminés et que, par conséquent, il y ait "satisfaction" des objectifs.

Les auteurs utilisent indifféremment les termes "goals" et "objectives" sans établir de distinction entre les deux termes, pas plus qu'ils n'expliquent comment, une fois les "objectifs" mis en ordre de priorité, on arrive aux "besoins" du milieu (needs of district, appelés aussi desires) qu'il faut ensuite "traduire" en "objectifs de comportement".

On note la même imprécision chez Klein et alii (1971, pp. 1-8) qui parlent d'objectifs (goals and/or objectives), d'objectifs éducatifs généraux (educational goals and objectives), d'objectifs de comportement (behavioral objectives) sans les définir ou établir de distinctions entre les termes bien qu'ils les jugent indispensables à l'analyse des besoins d'un milieu. Selon ces auteurs, l'objectif consiste en la description de ce qui sera peut-être réalisé dans un milieu par rapport à ce qui devrait être réalisé. L'analyse des besoins se résume au choix d'objectifs puisés dans un catalogue d'objectifs; ce choix est évidemment lié aux attentes du milieu visé.

Coffing et Hutchison (1974, pp. 3-9), tentent de se situer par rapport aux différents modèles conceptuels de la notion de besoin. Ils citent, entre autres, Hall (1962) pour qui la "recherche sur les besoins" constitue un des éléments de l'ensemble d'une problématique et qui définit le besoin comme un manque, un souhait, une demande, un désir ressenti par un individu ou un groupe social, Kaufman (1972) qui envisage l'analyse des besoins comme partie intégrante d'une démarche systémique de planification, Kotler (1972) qui fait entrer l'analyse des besoins dans le champ de la recherche en marketing, et Cronbach, Suppes et alii (1969) qui la placent dans celui de la prise de décision.

Contrairement à Bruner (1965) qui tente d'établir une distinction entre besoin et objectif, Coffing et Hutchison soutiennent que le terme "besoin" fait partie d'un vocabulaire plus vaste qui englobe "objectif" (goal), "intention", "problème", "demande", "déficit", "attente", "souhait", "aspiration", "désir" et autres. Le besoin

doit être défini en fonction du statut désiré et en fonction d'une analyse des besoins d'un milieu. Dans cette perspective, le besoin est un concept faisant partie d'un ensemble d'éléments souhaités; c'est le concept "de ce qui devrait être". Cette définition n'exclut pas l'élément "différence" (discrepancy définie par la différence entre ce qui devrait être et ce qui est) qu'on retrouve en général dans les données portant sur cette question. La satisfaction des besoins est liée à la situation actuelle parce que c'est à partir de celle-ci qu'on peut juger du degré de satisfaction atteint compte tenu des attentes envisagées.

Ce sont les personnes en tant qu'individus ou en tant que groupes qui manifestent des besoins. L'analyse détermine donc "qui" a besoin de "quoi" et ces deux aspects sont inséparables. Le besoin est toujours celui d'une personne et il faut quelqu'un pour l'identifier (a definer). Il peut s'agir d'experts, mais aussi d'autres intervenants tels les administrateurs, les enseignants, les parents, des employeurs, etc. La question fondamentale reste à savoir "qui" définit les besoins et l'analyse tient nécessairement compte de celui qui a des besoins, des besoins eux-mêmes et de celui qui les définit. Le choix du responsable de l'analyse s'avère "crucial" si on veut que les résultats reposent sur des données sûres, pertinentes et utiles.

Les derniers auteurs étudiés ici, English et Kaufman et Stufflebeam et alii, envisagent la définition des besoins dans le cadre d'une approche systémique. Leurs modèles considérés comme des classiques seront analysés plus longuement ultérieurement dans le présent travail.

Stufflebeam et alii (1971, p. 38) croient que les milieux éducatifs sont très conservateurs et répugnent aux changements. Deux forces s'y affrontent: celle qui vient de l'intérieur et qui touche les objectifs à atteindre quel que soit le degré d'explicitation de ceux-ci et celle qui est extérieure au milieu et qui résulte des pressions sociales, culturelles et technologiques de ce milieu (c'est cette dernière force qui en réalité détermine les objectifs). Il s'agit de ne pas obéir aveuglément à ces pressions et de mesurer la différence entre les objectifs visés et la performance atteinte (aspect congruent); d'autre part, on doit envisager des solutions originales pour répondre aux besoins sociaux et culturels futurs (aspect contingent).

Quels que soient les besoins exprimés ou non, l'approche de Stufflebeam est de type systémique et elle se situe toujours dans une perspective de changement (p. 52). La première étape consiste à prendre conscience du(des) problème(s) et d'envisager une décision ou un éventuel changement. La définition des besoins se situe donc dans un processus global d'évaluation.

En 1969, (pp. 1-6), Kaufman et Harsh soutiennent qu'il est difficile, sinon impossible, d'élaborer un programme qui réponde aux

besoins et aux aspirations d'une société si les objectifs de ce programme n'ont pas été clairement définis (p. 13). Les programmes doivent obligatoirement répondre aux besoins (Kaufman souligne) d'un milieu donné tout en étant adaptés aux composantes économiques et socio-politiques de la société. Il est faux de croire que ce sont seulement les programmes qu'il faut changer lorsqu'il est question de répondre aux besoins de la société (ibid.). L'identification des besoins et la définition des objectifs doivent tenir compte de l'ensemble des besoins de la société mais aussi des individus qui la composent. Les auteurs croient qu'il y a autant de définitions du concept de besoin que de personnes qui en parlent. Pour eux (p. 4):

> "A need is defined as the discrepancy between 'what is' and 'what should be'."

Lorsqu'il est question de besoins, on ne saurait parler du salaire des enseignants ou de l'augmentation du nombre d'éducateurs, pas plus que de l'affectation du personnel: il s'agit là de moyens pour répondre aux besoins identifiés et non des besoins eux-mêmes. Ils préconisent dès lors, une approche systémique qui permet d'identifier les besoins, de les hiérarchiser et de recueillir toutes les données possibles susceptibles d'éclairer les analystes. Le processus d'analyse des besoins est continu, sujet à révision constante, à critiques et à nouvelles définitions mais la pertinence de l'analyse elle-même n'est pas à remettre en question sinon c'est la confusion, si ce n'est la controverse, en éducation.

En 1972 (p. 49), à sa définition, Kaufman ajoute:

> "(...) If there is no difference between where we are and where we should be, then we have no 'need'."

En 1977a (p. 61), il précise sa définition:

> "On the one hand, need is conceived of only as a noun – as a gap between current outcomes and desired or required outcomes. On the other, the term is used differentially, sometimes referring to an outcome gap, and at others to a process or solution gap."

En 1979 (p. 8), English et Kaufman complètent la définition ainsi:

> "Need is a gap between current outcomes or outputs and desired (or required) outcomes or outputs."

Ce peut être aussi, ajoutent-ils (p. 37):

> "A gap between 'what is' and 'what should be' in terms of results, not processes or conditions."

Enfin, il existe une troisième différence dans l'utilisation du terme besoin (p. 59):

> "Some use it as a gap in outcome, some as a gap in desired processes and/or solutions, and some as both."

Mais on peut l'envisager comme étant (p. 343):

> "The measurable gap, or discrepancy between current results and desired/required results. It is not a gap in processes, or means, but a gap between ends."

C'est donc à partir de ces définitions qu'ils élaborent leur modèle d'analyse systémique des besoins (1979) décrit au chapitre suivant.

Notes - Premier Chapitre

1. (p. 5)

Ce groupe d'experts formé en 1971 et réuni par le comité de l'éducation extrascolaire et du développement culturel du "Conseil de la coopération culturelle" oriente sa démarche selon les principes directeurs suivants:

1) le système d'enseignement qui résultera des travaux devra être axé sur l'élève et considérer la question linguistique du point de vue de l'élève d'abord, le maître n'étant qu'un agent dans le processus d'apprentissage;

2) le système devra être opérationnel et orienté vers les besoins de la société et de l'individu.

Dès 1972, paraissent une série d'études découlant de ce mandat:

1) un modèle pour l'analyse des besoins des apprenants par Richterich;

2) une description de l'organisation fonctionnelle et conceptuelle des programmes du "tronc commun", c'est-à-dire des éléments linguistiques nécessaires aux élèves, quel que soit leur but, signée par Wilkins;

3) un contenu linguistique d'un premier seuil d'aptitude à la communication écrit par van Ek.

Ces documents précédés d'un exposé du directeur du projet, J.-L.M. Trim, sur les principes de base d'un système d'unités capitalisables sont publiés par le Conseil de la Coopération Culturelle (C.C.C.) sous le titre: "Système d'apprentissage des langues vivantes par les adultes" (1973).

Depuis, grâce à la collaboration de plusieurs institutions officielles, semi-officielles, publiques et privées, le programme s'est élargi et la recherche poursuivie.

Dans la perspective d'élaborer un programme cohérent d'apprentissage des langues, débouchant sur un objectif de communication défini, les experts proposent d'abandonner l'objectif qui consiste à conduire l'apprenant du début à la fin d'une discipline et de tenter plutôt d'identifier un certain nombre d'objectifs cohérents, restreints et adaptés aux besoins de communication de l'apprenant; ce genre de programme qui débouche sur un objectif de communication est une unité.

De 1971 à 1979, une des principales tâches du groupe consiste à définir les principes pouvant présider à l'élaboration des unités. La construction d'une unité suppose les opérations suivantes (Trim, 1979, pp. 9-10):

a) déterminer ce que l'apprenant aura besoin de faire en utilisant la langue pour communiquer dans les situations réelles où il est à prévoir qu'il se trouvera engagé;

b) déterminer les connaissances et les aptitudes qu'il aura besoin d'acquérir pour pouvoir agir de la manière requise;

c) définir, de là, des objectifs d'apprentissage opérationnels;

d) évaluer les caractéristiques de l'apprenant;

e) inventorier les ressources de l'institution concernée et élucider les contraintes qui pèsent sur son fonctionnement;

f) modifier au besoin les objectifs à l'analyse de l'évaluation des ressources;

g) préparer le cours en tenant compte de la gradation des objectifs, des méthodes d'enseignement et du rôle des enseignants;

h) dispenser le cours et contrôler les progrès des apprenants;

i) évaluer les résultats et l'efficacité du cours.

Pour définir les besoins, le groupe est parti des opérations langagières auxquelles l'apprenant doit participer pour communiquer avec les différents publics (voir également le rapport sur l'évaluation des études théoriques commanditées dans le cadre de ce Projet dans "Langues vivantes", 1981).

2. (p. 5)

La notion de besoin envisagée par les didacticiens canadiens étant largement inspirée du courant européen ne fait pas l'objet d'une description dans ce chapitre mais sera présentée ultérieurement dans ce travail en même temps que les applications auxquelles elle a donné lieu.

3. (p. 6)

Voir b) la perspective psycho-pédagogique dans ce chapitre où cette question est traitée plus en profondeur.

4. (p. 6)

Pour Cazeneuve (1975, cité par Galisson et Coste, 1976, p. 69), "le sociologue et l'économiste voient dans la notion de besoin un processus qui tient aux structures de production et aux structures sociales. Les besoins d'un bien ou d'un service ne se manifestent que pour autant que la production de ce bien paraît possible à échéance proche". Dans les sociétés de consommation, la publicité sert à susciter les besoins et à les diriger vers des modes de satisfactions prévus par le système de production.

Dans une étude critique sur l'économie politique du signe, Baudrillard (1972, p. 7)* affirme qu'une analyse de la logique sociale qui règle la pratique des objets ne peut être qu'une analyse de l'idéolo-

---

* Voir également Baudrillard, 1969.

gie de la consommation. Cette analyse met en évidence le dépassement d'une vision des objets en termes de besoins pour montrer la priorité de leur valeur d'usage. "Nous croyons en la 'Consommation': nous croyons en un sujet réel, mû par des besoins et confronté à des objets réels, sources de satisfaction" (p. 59). Or, il faut déconstruire les notions d'objet, de consommation, de besoins, d'aspiration parce que toutes les théories possibles des besoins, plus ou moins indexées sur ces catégories d'objets, sont dénuées de sens (p. 69). "Tout ce qui parle en termes de besoin est une pensée magique" (ibid.). En tant que besoin fonctionnel, la faim n'est pas symbolique parce que son objectif (la nourriture) est non substituable. Mais si manger satisfait une autre pulsion et devient un substitut névrotique au manque d'amour, le paradigme fonctionnel fait alors place au paradigme symbolique et la différence s'installe. La faim ne se signifie pas, elle s'apaise; le désir, lui, se signifie au long de toute chaîne de signifiants. Du moment où le désir signifie manque, absence sur laquelle viennent s'inscrire les objets qui la signifient on peut parler de substitut symbolique. C'est alors qu'il faut prendre les objets pour ce qu'ils sont et s'interroger sur la notion de besoin (ibid.). "On voit qu'une 'théorie des besoins' n'a pas de sens: il ne peut y avoir qu'une théorie du concept idéologique de besoin" (p. 83). De même, une réflexion sur la genèse des besoins est aussi peu fondée qu'une histoire de la volonté: il s'agit là d'un faux problème comme il s'agit d'une fausse dialectique. La science économique récuse la dichotomie entre les besoins primaires et les besoins secondaires parce que pour l'économiste ce postulat est manipulable, mystifiable; il est la proie du social et du culturel: en effet, en conjurant le socio-culturel dans les besoins secondaires, cela permet de récupérer derrière l'alibi fonctionnel des besoins-survie, un homme-essence fondé dans la nature (p. 84). Les besoins ne sont pas du tout comme le soutient la thèse naturaliste/idéaliste une force innée, infuse, une appétence spontanée, une virtualité anthropologique, mais "une fonction induite dans les individus par la logique interne du système", "autrement dit: il n'y a de besoins que parce que le système en a besoin" (p. 87).

Albou (1975, p. 222) maintient que le concept de besoin apparaît relativement acceptable dans le domaine économique même s'il est incertain, sujet à confusions et à interprétations distorses et que l'ensemble des problèmes qu'il soulève est source d'une très grande perplexité. Il est ambigu dans sa nature et ses fonctions de même que dans ses résultats (p. 237). Il pose un certain nombre de questions qui laissent les théoriciens incertains (ibid.):

> existe-t-il ou bien n'est-il qu'un simulacre?
> s'il existe, procède-t-il du désir?
> ne le précède-t-il pas?
> n'en fonde-t-il pas la valeur?
> comment évolue-t-il?
> est-il donné? comment? comme force, ou comme médiation?

> doit-il être reconnu dans son statut scientifique ou écarté?
> relève-t-il du physiologique ou dépend-il du social?
> est-il de l'ordre du quotidien ou de celui du pathologique?
>
> "rien, pour le moment ne nous permet de répondre clairement".

Le besoin n'est pas une donnée première et doit s'anlyser en une combinaison d'éléments: désir et croyance qui relèvent tous deux de la psychologie intermentale (p. 212).

Selon Albou (p. 222), présenter une nouvelle définition du concept de besoin alors qu'il y en a des dizaines, est sans grand profit, même si le "flou" terminologique dans lequel il baigne n'est pas sans provoquer un certain agacement. Il faut se rappeler que quelqu'opinion qu'on se fasse de la réalité sous-jacente au besoin, ce vocable existe, il est largement employé et il semble apparemment compris (p. 223).

Si on s'interroge sur l'extension du concept de besoin, on pose le problème de la taxonomie; à cet égard, Albou suggère de se référer à la liste des besoins que le Dr Bize* a recensés dans les catalogues; on y trouve (p. 227): chez Garnier* (1852), 27 besoins distincts, 12 chez Ribot* (1917), 26 chez Drever* (1917), 14 chez Dumas* (1937), 44 chez McDougall* (1935), 38 chez Dunlap* (1934-1945) et 41 chez Murray* (1938), etc.; il y a là de très grandes divergences. D'autres auteurs suggèrent des regroupements dichotomiques (p. 228): on aurait ainsi des besoins primaires et des besoins secondaires; des besoins de survie et des besoins culturels, des besoins matériels et des besoins spirituels, des besoins viscérogéniques et des besoins psychogéniques (Murray), des besoins immédiats et des besoins artificiels (Tarde), des besoins absolus et des besoins relatifs (Keynes), des besoins individuels et des besoins collectifs, des besoins-états et des besoins-objets (Chombart de Lauwe), des besoins irrationnels et des besoins rationnels (Reynauld).

D'autres auteurs préfèrent rapporter les besoins à leur fonction; les critères se ramènent alors à l'état de l'organisme (Hess), au but poursuivi (Freud, Maslow) ou aux activités (Cattell). L'un des catalogues les plus récents est celui proposé par le Dr Bize qui distingue quatre grands groupes de besoins (p. 228):

- les besoins somatiques: généraux (plaisir, survie, mort) ou spéciaux (viscérogéniques en rapport avec les appareils nutritionnels, reproductionnels, protectionnels, etc.);
- les besoins relatifs aux personnes et aux groupes;

---

* Auteurs cités par Albou.

- les besoins relatifs à la vie mentale (intellectuels, esthétiques, éthiques, de loisir);

- les besoins opératoires: physiques, manipulatifs, ludiques.

Au terme de son examen sur la taxonomie, Albou conclut que la tentation classificatoire, si elle est admissible pour explorer l'extension du concept, doit être repoussée dans la mesure où on veut le comprendre. Il faut plutôt examiner les caractères du besoin. Le concept doit être fondé sur un système de besoins qui comprend quatre éléments (pp. 229-237):

a) la subjectivité: le besoin est immanent et non extérieur à l'homme. Il implique un sujet sans lequel il n'y aurait pas de besoin. Certains besoins sont identifiés, d'autres non. Pour parler des besoins, on ne doit pas partir d'une hiérarchie, mais de la situation sociale, voire politique. Alors, l'autorité collective, par le biais de la planification, prend en compte les besoins: "les normes sociales peuvent ainsi s'intérioriser, le besoin-état s'instaurant comme reflet d'une exigence extérieure, d'une nécessité objective" (p. 230). Comme l'adhésion personnelle reste indispensable, on suppose la prise de conscience. Si le besoin est satisfait, il cesse d'être perçu; s'il est frustré, il devient compulsif;

b) la nécessité: le propre du besoin c'est qu'il s'impose à l'individu qui ne saurait y échapper. Il est de l'ordre de ce qui est inéluctable et permanent. Evaluer un besoin c'est mesurer une force, c'est déterminer le degré d'urgence et par suite de nécessité. Cela suppose cependant une certaine fixité des besoins et même si des échelles de valeur de la société ont pu être établies, il y a un caractère du besoin qui complique et compromet sérieusement son examen: il s'agit de sa plasticité;

c) la plasticité: les besoins sont loin d'être figés. Croire que la satisfaction rétablit un équilibre, c'est oublier que la satisfaction est bien souvent dans l'activité beaucoup plus que dans ses conséquences. Bien sûr, la finalité du besoin est de tendre à sa suppression, mais la satisfaction n'est jamais absolue, ni durable. Les besoins réapparaissent, ils évoluent et se transforment sous l'influence de circonstances. De plus, affirmer que les besoins sont transférables du point de vue psychosomatique est peut-être une comparaison ingénieuse mais parfaitement inadéquate. Les besoins, comme motivations, n'ont pas à être considérés du point de vue pathologique et deuxièmement, ils changent, sans aucun doute, mais "lentement" en fonction des rapports de forces et aussi de l'expérience vécue, de l'éducation, de l'intensité, du rythme des satisfactions: "aucun n'est permanent, mais beaucoup sont stables" (p. 234);

d) l'organisation: le besoin est une médiation: il est en relation avec le monde et l'individu et dans celui-ci avec tous les segments de comportement qui définissent la conduite. Il procède de l'environnement mais il change aussi l'environnement; il profite des circonstances mais il les modifie; il tend à la satisfaction mais il en naît.

Pour Albou (1975) enfin, l'étude des besoins ne prend son sens que dans le cadre d'une réflexion sur les motivations (p. 223) parce que le concept comme tel paraît insuffisant et ne peut prendre sa signification véritable que dans le cadre d'une théorie de la conduite; vu sous cet angle, il n'est autre qu'une spécification de la motivation et c'est pourquoi l'approfondissement de la notion de besoin conduit directement à l'étude des motivations (p. 238); la conduite humaine n'est pas aléatoire, elle s'organise et s'oriente vers un but: le besoin mesure en somme l'effort qu'on est disposé à fournir pour y parvenir.

Pour Fontanel (1978), le concept de besoin, en économique, charrie toujours son lot d'ambiguïtés, de confusions et d'équivoques. "Si toute théorie économique inclut nécessairement une théorie des besoins, il est curieux de constater l'incroyable indigence des études portant sur le fondement même de l'économique: trop peu d'études portent sur l'analyse des besoins. Il y a lieu de distinguer deux types de besoins: les besoins directs (qui participent à l'essence de l'homme, qui sont immuables, mais dont les moyens de satisfaction varient) et les besoins indirects (qui se présentent comme les résultats de l'action des hommes pour combattre la rareté: le travail, les biens fabriqués et les satisfactions non marchandes). Une telle conception nous conduit à affirmer la nécessité d'une analyse en termes de système des besoins. L'homme n'est pas nécessairement une machine à travailler, et il peut rechercher d'autres satisfactions que celles des seuls besoins économiques: 'le toujours plus n'est plus nécessairement le mieux'".

Voir à ce sujet également les articles de C. Toulon, de H. Nolleau et de S. Laurent dans Economie et Politique, 1967 qui portent tous sur la notion de besoin.

5. (p. 7)

Le modèle élaboré par J. Munby, qui sera présenté au chapitre suivant portant sur l'analyse, appartient aussi à la seconde catégorie.

6. (p. 11)

La question de la motivation sera développée davantage ultérieurement dans la perspective psychopédagogique.

7. (p. 18)

Il est à noter qu'on ne retrouve pas de données concernant des "besoins langagiers" dans les publications qui portent sur l'enseignement de la langue maternelle. Selon Gagné (1979, pp. 98-103), nulle part dans la littérature ne traite-t-on ou ne fait-on allusion au concept de besoins langagiers en enseignement d'une langue maternelle; contrairement à Galisson, il ne voit guère la pertinence d'établir des objectifs d'enseignement pour répondre à des besoins langagiers généraux qu'auraient des adultes dans des situations de communication courante lorsqu'il est question d'enfants du primaire ou du secondaire

étudiant leur langue maternelle; il ne lui semble pas davantage pertinent de fixer les objectifs et les contenus de l'enseignement en fonction des postes ou des fonctions professionnelles spécifiques que les élèves seront appelés à occuper ultérieurement; telle qu'elle existe en langue seconde, la conception des besoins langagiers n'est pas transposable en langue maternelle: cette transposition s'avère impossible au niveau de l'enseignement général et inutile au niveau de la formation spécialisée.

8. (p. 26)

Rogers (1969, p. 104) soutient les mêmes arguments et croit que l'éducation qui répond aux besoins du monde actuel est celle qui est basée sur la "facilitation au changement et à l'apprentissage" et non sur un savoir appelé de toute façon à être dépassé très tôt.

9. (p. 33)

Le tableau suivant illustre la perception de Maslow (1954, chap. 6-8) sur les besoins:

Tableau 1

Hiérarchie des besoins

Ordre	Inférieurs				Supérieurs
	Besoins de survivance ou besoins fondamentaux	Besoins de sécurité ou besoins d'assurer la protection	Besoins d'amour ou seulement d'appartenance	Besoins de statut ou besoins d'estime	Besoins de réalisation personnelle
Satisfaction des besoins par certains éléments tels	l'eau, l'air la nourriture le vêtement le gîte	l'argent en banque, l'entreposage, les épargnes, les assurances	la reconnaissance du groupe, la participation	le poste, le rang social, les décorations, l'estime de soi	l'accomplissement, la réalisation de tout le potentiel

10. (p. 34)

Rivers (1964) tout particulièrement et Bibeau (1982) ont étudié en profondeur cette question et analysé les recherches portant sur l'attitude et la motivation.

11. (p. 43)

La formulation précise d'objectifs ne va pas sans difficultés. Selon Atkin (1968) et Raths (1968), un des problèmes vient du fait que les éducateurs, en général, s'en tiennent trop à des objectifs vagues sur lesquels ils reviennent fréquemment. D'autres auteurs, dont Taba (1962 a et b), Taba et Elsey (1964), Gagné (1965 a et b), Kaya (1969), Lindvall (1967), entre autres, ont élaboré des objectifs dont certains

dépassent le domaine cognitif pour rejoindre le domaine affectif. Valette et Disick (1972) ont adapté la taxonomie de Bloom au domaine de l'apprentissage des langues secondes en distinguant le comportement interne (ce qui se passe dans la tête de l'élève) et le comportement externe (les résultats de l'élève face aux situations nouvelles). La taxonomie de Bloom serait plus utile dans les approches de type cognitif alors que celle de Valette et Disick se rapprocherait d'une démarche de type audio-visuel (Laws, 1976, p. 132).

12. (p. 45)

Voir également Hameline (1979). Birzea (1979) pour sa part, propose une analyse critique de 13 techniques d'opérationnalisation des objectifs pédagogiques provenant de la littérature francophone, anglo-saxonne et soviétique. Il analyse ces techniques différentes en fonction de la priorité accordée à la performance immédiate ou à la compétence de longue durée de même qu'en fonction de leur capacité de transfert aux disciplines scolaires et aux situations d'apprentissage. Les ouvrages de V. de Landsheere (1975), ceux sous la direction de L. Not (1971) de même que celui de J. Pocztar (1979) portent également sur la définition des objectifs en pédagogie.

DEUXIEME CHAPITRE

LES MODELES D'ANALYSE DE BESOINS

1. Les modèles d'analyse

L'examen de la notion ne saurait être complet si nous ne prenions pas en considération aussi son degré d'applicabilité. C'est l'examen des modèles d'analyse qui, croyons-nous, est le plus apte à le révéler. Nous verrons d'abord les modèles européens qui ont été appliqués à l'enseignement et à l'apprentissage des langues vivantes aux adultes et aux élèves des milieux scolaires. Puis, nous analyserons trois modèles américains appliqués en milieu institutionnel.

1.1 Les modèles européens

Les travaux européens considérés dans ce chapitre s'échelonnent de 1975 à 1979, mais les études qui les ont précédés sont de 1973 et de 1974. Trim affirme qu'elles avaient comme objectif de

> "promouvoir l'apprentissage des langues par les adultes en mettant au point des programmes d'apprentissage qui sont axés sur l'étudiant et fondés sur ses motivations, qui poursuivent des objectifs opérationnellement définis selon les besoins et l'applicabilité, et qui utilisent des techniques d'organisation multi-media à grande échelle pour optimiser l'association des media, des enseignants et de l'auto-instruction dans un système intégré" (Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes, 1973, préface, p. 7).

Les travaux européens ont été rédigés par un groupe d'experts, constitué en 1971, dont la mission était d'étudier les possibilités d'application d'un système d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes, et d'en préparer la mise en place (ibid.). Il en est résulté, entre autres données, des modèles d'identification de besoins langagiers qui se laissent répartir en deux grandes catégories d'approches (ces catégories ont été décrites à la page 7 du premier chapitre). La première est celle qui se fonde sur des listes générales d'item établies à partir d'analyses de situations, de fonctions langagières et de notions aussi complètes et étendues que possible desquelles est tiré l'ensemble des actes de parole qui correspond aux besoins du public visé ou d'un individu en particulier. Il s'agit d'une démarche relevant de l'intuition, de l'introspection et de l'expérience. La seconde catégorie est constituée des modèles qui décrivent les besoins langagiers de chaque indi-

vidu afin de choisir, une fois l'analyse complétée, les actes de parole qui correspondent aux besoins langagiers spécifiques de cet individu: cette démarche relève d'enquêtes, de sondages et de questionnaires.

Les modèles de définition des besoins langagiers de Richterich (1973 et 1974) et de Richterich et Chancerel (1977 et 1980) appartiennent à la seconde catégorie. On classe dans la première catégorie les modèles de van Ek (avec un appendice de Alexander, 1975), de van Ek et Alexander (1977), de Wilkins (1976), de Coste et alii (1976), de Porcher et alii (1979). C'est dans ces modèles qu'on tente de définir un niveau-seuil déterminé sur la base de besoins langagiers minimum, ce qui n'est pas la perspective choisie pour les modèles de la seconde catégorie.

Les modèles de Richterich (1973) et de Richterich et Chancerel (1977 et 1980) (seconde catégorie) sont d'abord présentés ici; suit le modèle de Munby* (1978), en raison de son importance et de l'objectif identique qu'il poursuit. Viennent ensuite les modèles de van Ek et Alexander (1975 et 1977), suivis de celui de Wilkins (1976) (première catégorie); il est à noter que van Ek et Alexander (1977) ont tenté de définir un niveau-seuil alors que le professeur Wilkins entreprenait d'étudier ce que l'on appelle le tronc grammatical commun du système d'unités capitalisables. Enfin, le modèle de Coste et alii (1976), de même que l'adaptation de celui-ci pour les contextes scolaires par Porcher et Coste (1979) viennent en dernier lieu. Le modèle d'adaptation anglaise pour les contextes scolaires n'est pas exposé.

A l'exception de celui de Munby, les modèles d'analyses présentés ici ont été précédés de publications de documents (notamment en 1973 et en 1974) faisant état de réflexions, d'hypothèses et de propositions qui ont servi à l'élaboration de ces modèles par la suite. Pour éviter toute confusion et afin de rendre justice à leurs auteurs, les études et modèles sont présentés de façon chronologique dans chacun des cas où la chose s'avère nécessaire.[1]

Le premier modèle d'analyse présenté ici est celui de Richterich (1973, 1974) et de Richterich et Chancerel (1977 et 1980). On fera référence à trois documents différents, le quatrième n'étant que la traduction anglaise du troisième (cf. pp. 115-123-124).

---

* Le professeur Munby ne faisait pas partie du groupe d'experts réunis par le Conseil de la Coopération culturelle, dans le cadre des travaux pré-cités.

Les modèles européens d'analyse de besoins langagiers dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes aux adultes et aux élèves des milieux scolaires.

1.1.1 Le modèle de Richterich 1973

Selon Richterich (1973, p. 36), l'étude d'un modèle d'analyse n'a pas pour but de fournir des données statistiques sur les différentes catégories d'adultes qui apprennent ou apprendront une langue, ni sur leurs besoins langagiers, pas plus qu'elle n'est la description d'un modèle de type mathématique pour définir les besoins. Il s'agit (p. 37):

1. d'un catalogue, qui n'est pas nécessairement exhaustif, des éléments devant servir de points de repère à l'analyse des besoins langagiers objectifs (analyse des contenus);
2. d'une méthode de définition des contenus des unités d'apprentissage et de leurs stratégies pédagogiques;
3. de suggestions dans des champs d'application pour mieux connaître les catégories d'apprenants, leurs besoins prévisibles ou leurs motivations.

Le modèle doit être ouvert, adaptable et dynamique. Il est conçu d'après un plan très général pour trouver des réalisations dans le maximum de cas particuliers. Il est destiné aux créateurs de contenus, aux producteurs de contenus, aux autorités responsables de l'éducation permanente, aux organisateurs et conseillers, aux enseignants, et aux étudiants.

a) La description du modèle

Le modèle se divise en cinq parties (pp. 37-48):

1. les besoins langagiers
2. les besoins d'apprentissage
3. les échelles
4. les catégories et éléments
5. le résumé du modèle.

Les deux premières parties ont été exposées dans le présent travail (pp. 8 à 10 ci-dessus). Pour ce qui est des échelles d'analyse, Richterich en choisit trois qu'il juge indispensables pour situer l'objet des analyses et définitions (1973, pp. 38-39):

- l'échelle de prévision qui indique dans quelle mesure les besoins langagiers ou d'apprentissage peuvent être prévus;

- l'échelle d'analyse, indispensable pour indiquer à quel niveau et avec quels détails on veut l'analyse des besoins;
- l'échelle d'adéquation qui sert "à reconnaître dans quelle mesure un acte d'apprentissage recouvre un acte langagier" (1973, p. 39). Richterich (1974, p. 20) complète sa pensée: l'échelle d'adéquation doit permettre de déterminer dans quelle mesure le fait de produire tel énoncé pour l'apprendre constitue un acte de communication.

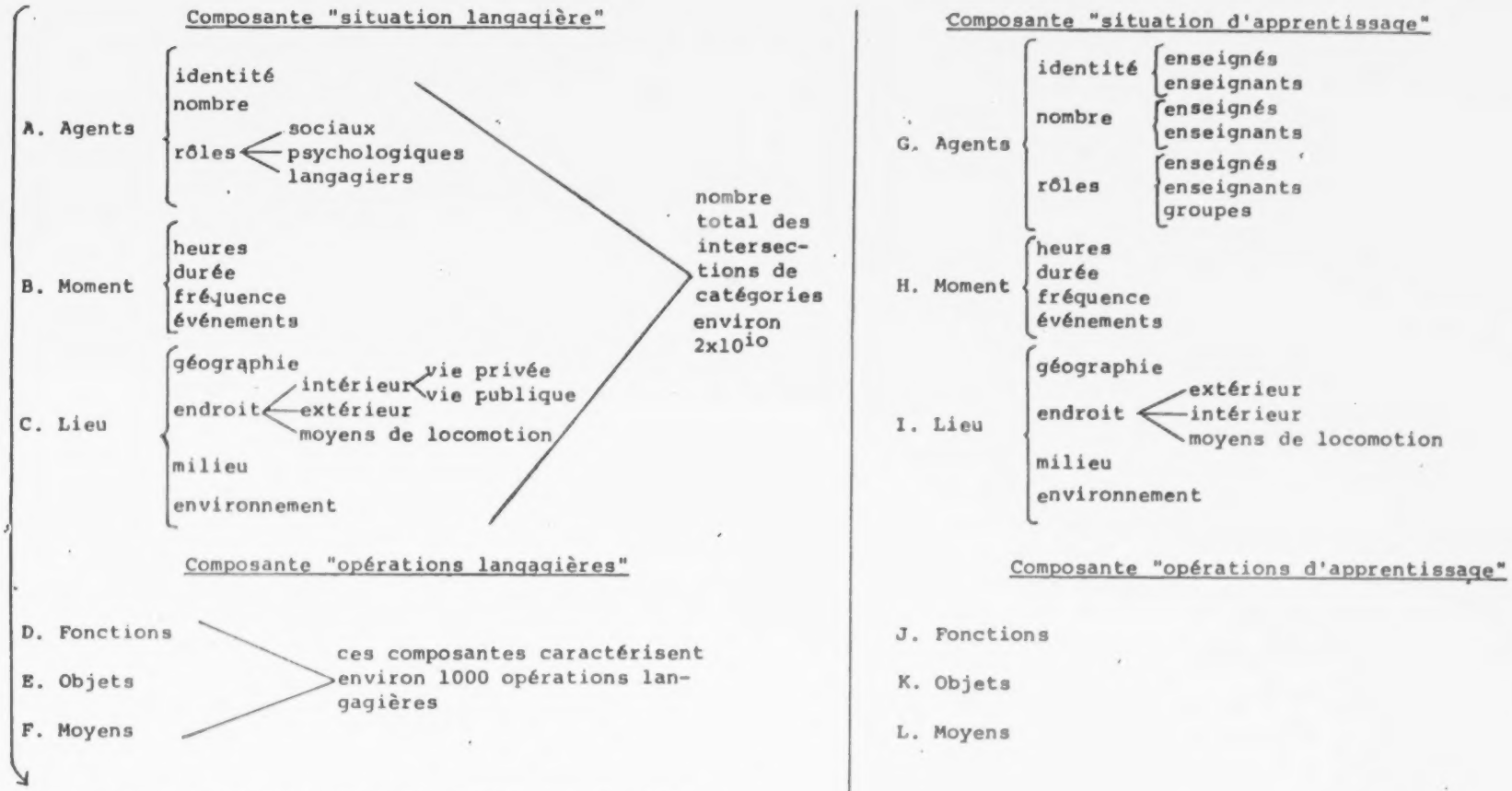
On aboutit ainsi à la définition de trois niveaux de besoins (cette donnée est ajoutée par Richterich en 1974, p. 20):

- les besoins généraux qui résultent d'une analyse empirique et intuitive du fonctionnement et de l'utilisation du langage dans sa fonction de communication;
- les besoins spécifiques propres à un groupe de personnes déterminé et qui seront révélés par l'observation de l'utilisation de la langue dans le(les) milieu(x) intéressé(s);
- les besoins particuliers correspondant à la maîtrise d'une situation de communication isolée.

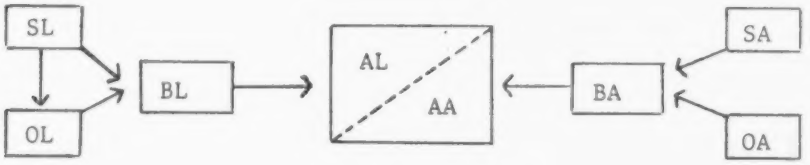
Quant aux catégories de chacune des deux composantes (situation langagière et situation d'apprentissage) nécessaires à la définition des besoins, on peut les résumer dans un tableau:

TABLEAU 2

RESUME DES CATEGORIES DE CHACUNE DES DEUX COMPOSANTES NECESSAIRES A LA DEFINITION DES BESOINS (1973, pp. 39-47)



Le résumé du modèle, déjà présenté dans le présent travail (p. 8), est repris ici et la description complétée (1973, p. 48):



SL = situation langagière

A. Agents
B. Moment
C. Lieu

OL = opérations langagières

D. fonctions
E. objets
F. moyens

BL = besoins langagiers définis par l'analyse des catégories ci-dessus

AL = actes langagiers, traduction opérationnelle des besoins

SA = situation d'apprentissage

G. Agents
H. Moment
I. Lieu

OA = opérations d'apprentissage

J. fonctions
K. objets
L. moyens

BA = besoins d'apprentissage définis par l'analyse des catégories ci-dessus

AA = actes d'apprentissage, traduction opérationnelle des besoins

Echelle de prévision:

a) besoins ne peuvent pas être prévus
b) besoins peuvent être prévus partiellement
c) besoins peuvent être prévus complètement

Echelle d'analyse:

d) besoins globaux
e) besoins particuliers dans un domaine
f) besoins isolés

Echelle d'adéquation:

g) AA ≠ AL
h) AA ⊂ AL
i) AA = AL

Richterich (1973, p. 50) est très conscient d'avoir dépassé le concept de besoin langagier pour aboutir à ceux d'actes langagiers et d'apprentissage dans la description du modèle; il s'agissait, dit-il, de mieux montrer que, pour concevoir et réaliser des unités d'apprentissage, les besoins langagiers doivent trouver leur équivalent dans des besoins d'apprentissage qui, eux, sont traduits en actes d'apprentissage.

b) les applications du modèle

En général, écrit Richterich (p. 49), l'étudiant adulte veut apprendre rapidement quelque chose qu'il puisse utiliser immédiatement; au niveau des applications, il importe donc d'essayer de mieux connaître les besoins d'utilisation immédiate des personnes concernées sans quoi il sera impossible de concevoir les unités d'apprentissage qu'on désire, non pas en termes de mots ou de phrases, mais en termes d'actes langagiers. A cet effet, on recueille un certain nombre d'informations quantitatives et qualitatives sur les besoins langagiers des adultes.

Ces informations visent les types de pays, le nombre d'adultes connaissant, utilisant ou apprenant une(des) langue(s) étrangère(s) dans chaque pays, les motivations qui les poussent à apprendre une langue étrangère et enfin le type d'adultes auxquels devraient correspondre des types de besoins (ibid.).

Nous avons déjà vu au premier chapitre qu'il existe deux grandes catégories de moyens pour définir des besoins langagiers: celle qui se rapporte à l'analyse des contenus et celle qui comprend les sondages et les enquêtes (p. 50). Comme l'expérience démontre qu'une personne apprenant (ou sur le point d'apprendre) une langue étrangère, connaît peu ou pas les besoins qu'elle a (ou aura), il vaut mieux recourir à d'autres moyens que des enquêtes auprès d'étudiants (ou futurs étudiants). Pour Richterich (p. 50), la démarche suivante devrait servir à définir complètement les besoins langagiers d'une catégorie d'adultes:

- d'abord une analyse de l'utilisation orale et écrite de la langue visée par la catégorie d'adultes concernée;
- ensuite une enquête auprès de personnes utilisant déjà cette langue dans le domaine de la catégorie concernée;
- enfin une enquête auprès des apprenants ou futurs apprenants afin de connaître leurs motivations et leurs opinions sur leurs propres besoins.

Ces trois moyens d'analyse complémentaire devraient être suffisants pour définir les besoins langagiers et permettre aux responsables de créer des unités d'apprentissage qui correspondent à la réalité, de même que pour inventer du matériel pédagogique fonctionnel et motivant. Pour Richterich (p. 51), il appartient à des équipes formées de linguistes, de psychologues et de sociologues d'élaborer et de développer ces moyens d'application. Il rappelle enfin que:

> "l'utilité de la définition des besoins et l'usage qu'on en fera dépendront de l'échelle d'analyse qu'on aura choisie. Plus on se place sur un plan général et global, plus les besoins sont imprévisibles donc indéfinissables, plus ils seront exprimés en termes vagues et généraux. Il importe dans chaque analyse de savoir exactement quelles sont les informations nécessaires à une traduction opérationnelle des besoins en actes" (p. 60).

1.1.2 Le modèle de Richterich 1974

En 1974 (p. 21), Richterich propose de choisir trois catégories de moyens pour analyser les besoins, choix qui dépend de multiples facteurs tels que le temps dont on dispose, le financement, le personnel, les objectifs, le niveau d'analyse, etc. Ces catégories sont:

- l'analyse des contenus qui consiste à observer et à décrire le plus objectivement possible, grâce à une grille de références, l'utilisation et le fonctionnement d'une langue à un moment et dans un lieu déterminés. C'est un moyen qui convient surtout à la définition des besoins objectifs spécifiques ou particuliers d'un (ou plusieurs) individu(s) identifié(s);
- l'analyse empirique et intuitive qui permet de décrire certains besoins subjectifs et généraux à partir d'une réflexion et d'une recherche sur le fonctionnement et la langue en tant que moyen de communication et d'action;
- les techniques de sondage d'opinion (questionnaires oraux ou écrits, enquêtes, tests, interviews directives ou non directives, etc.).

Il convient, ajoute-t-il, de prendre un certain nombre de décisions de principe; il faut déterminer:

1) sur quelle(s) catégorie(s) de besoins va porter l'analyse, sur les besoins affectifs, subjectifs ou sur les besoins d'apprentissage?

2) quel(s) niveau(x) d'analyse faudra-t-il choisir? Celui portant sur les besoins généraux, spécifiques ou particuliers?

3) quelles échelles d'analyse devrait-on privilégier pour correspondre aux contenus et aux buts de l'analyse, celles de prévision, d'analyse ou d'adéquation?

4) quel(s) moyen(s) faudra-t-il utiliser: l'analyse empirique et intuitive ou le sondage d'opinion?

1.1.3 Le modèle de Richterich et Chancerel 1977

Le modèle proposé par Richterich et Chancerel (1977) aborde la question des besoins "dans une optique systémique" (p. 5). Le projet ne vise pas à fournir un produit fini, un système, mais plutôt les instruments nécessaires à sa construction. Il appartient donc à chaque utilisateur de s'en servir en fonction de ses conditions et ses possibilités. Les auteurs résument dans un schéma (reproduit page suivante) les composantes et articulations essentielles pour situer le rôle et l'identification des besoins langagiers.

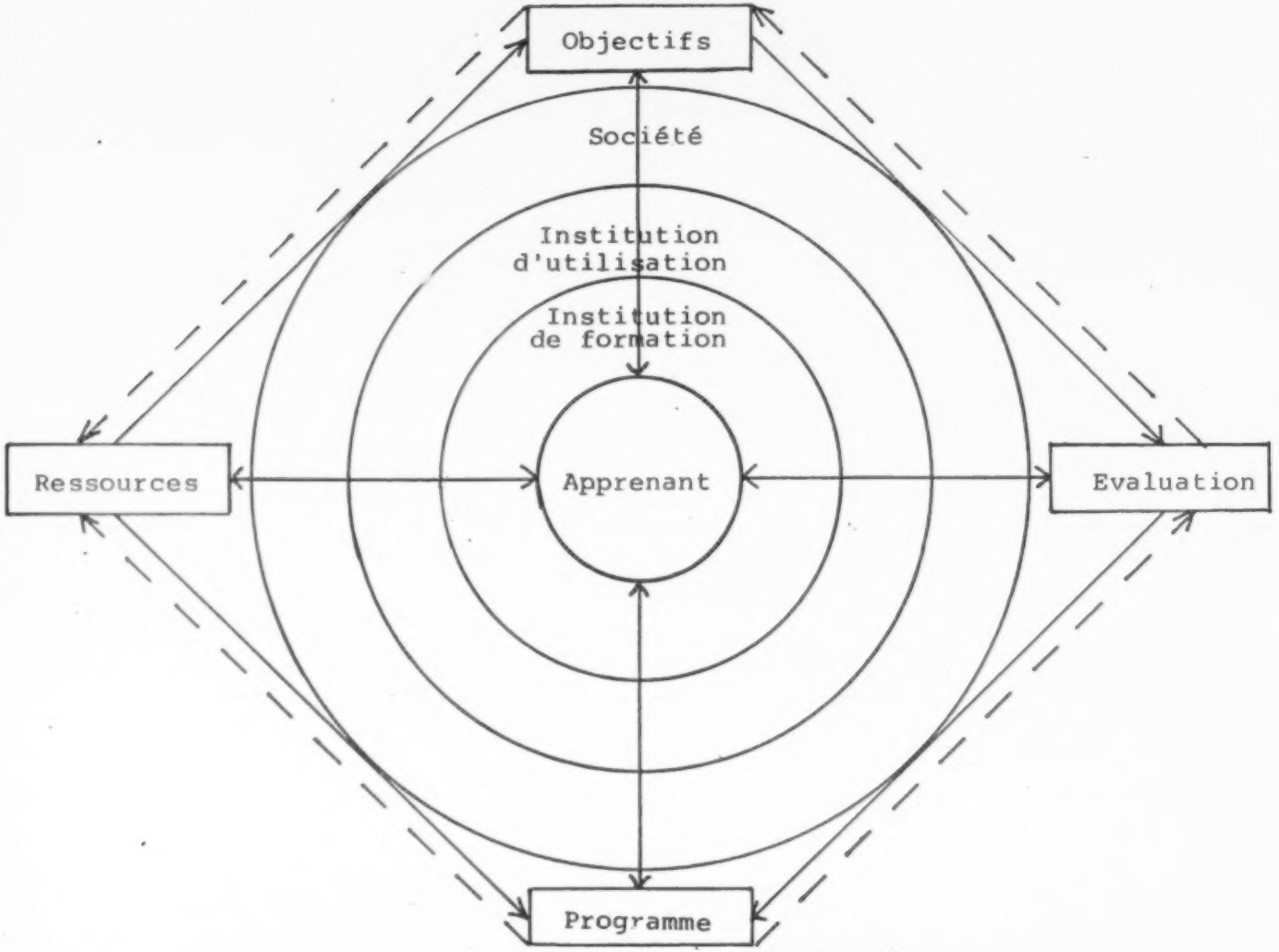
On voit dans cette figure, affirment les auteurs (p. 7), que tout part de l'apprenant et que tout y revient et que c'est en fonction de ses ressources que ses objectifs d'apprentissage seront définis, que les modes d'évaluation seront choisis et qu'un programme sera mis à sa disposition. Le système est centré sur l'apprenant, mais, pour parvenir à ses fins, il doit traverser une institution de formation qui, elle, est dépendante (directement ou indirectement) d'une institution d'utilisation, laquelle fonctionne forcément dans un type de société. Les choix de l'apprenant rejoignent donc ceux des institutions et de la société. Même l'autodidacte subit cette influence par le truchement du matériel qu'il choisit. Ce qu'il faut mettre en place dans une approche systémique, ce sont:

> "des moyens d'interventions, de dialogue, de négociation, de participation qui lui [l'apprenant] permettent, réellement, de centrer son apprentissage sur lui-même, en fonction de ses ressources et de ses besoins, mais dans un cadre institutionnel" (p. 7).

En somme, il faut rechercher un compromis:

> "Tout projet peut être en contradiction avec d'autres projets de l'agent lui-même ou avec ceux d'autres agents. Ce phénomène implique donc l'existence de tensions perpétuelles, donc de

Résumé des composantes et articulations essentielles à l'identification des besoins
(Richterich et Chancerel, 1977, p. 6)



> compromis. Mais tout compromis est provisoire. On pourra donc dire que la réalisation, la satisfaction d'un besoin implique un arbitrage, certaines renonciations, des négociations" (Rousson, 1977, p. 4, cité par Richterich et Chancerel, 1977, p. 9).

Richeterich et Chancerel croient encore que l'identification des besoins langagiers constitue le moyen privilégié pour rechercher ce compromis mais l'état des travaux leur fait dire que l'identification ne devrait plus constituer l'étape préalable à la construction des systèmes mais qu'elle devrait plutôt

> "intervenir à tout moment, à des niveaux différents et avec des degrés de précision et de netteté variables" (p. 8).

Plutôt qu'une procédure analytique, elle devrait constituer un moyen didactique intégré aux systèmes mêmes d'apprentissage et dont l'apprenant et les institutions disposeraient pour

a) prendre conscience de certains facteurs et de certaines données qui peuvent avoir de l'influence sur l'entrée en apprentissage ou sur l'apprentissage lui-même;

b) définir les rôles à jouer dans la prise de décision, pour choisir les objectifs, les modes d'évaluation ou les programmes compte tenu des ressources disponibles (ibid.).

L'identification des besoins langagiers prend une nouvelle orientation:

> "de ponctuelle qu'elle tendait à être ... [elle] devient permanente. De descriptive et analytique, elle devient prise de conscience, par toutes les parties intéressées, de certains faits et phénomènes. De statique, elle devient un moyen dynamique de choisir et de prendre des décisions. D'uniforme, elle devient multiforme" (p. 8).

Comme l'approche systémique, centrée sur l'apprenant, consiste à construire avec l'apprenant son projet d'apprentissage, il s'agit donc de traiter et d'utiliser un certain nombre d'informations qui devraient permettre à l'apprenant de se situer par rapport à la société et aux institutions. Le schéma proposé ci-dessus (p. 68) permet de constater que les informations peuvent être recueillies à différents niveaux, en fonction de différents domaines et à des degrés de précision et à des moments divers, par exemple (pp. 9-10):

- informations recueillies par l'apprenant lui-même, avant l'apprentissage, pour prendre conscience de ses ressources, des objectifs souhaités, des modes d'évaluation qu'il désire voir appliqués, des programmes qui lui semblent le mieux correspondre à ses ressources, bref une prise de conscience de la part de l'apprenant;

- informations recueillies par l'apprenant sur lui-même pendant l'apprentissage, pour voir si celui-ci lui permet de réaliser ses attentes. Entrent ici en jeu les négociations et les compromis, si nécessaires;
- informations recueillies par l'apprenant sur les institutions de formation, avant l'apprentissage, destinées à faire le choix le plus rationnel possible;
- informations recueillies par les institutions de formation sur elles-mêmes pour définir leurs possibilités d'adaptation quant aux ressources, objectifs, modes d'évaluation et programmes, aux attentes de l'apprenant avant et pendant l'apprentissage;
- informations recueillies par une institution de formation sur l'apprenant, avant l'apprentissage, pour préciser ses objectifs, lui proposer un programme et un mode d'évaluation;
- informations recueillies par une institution de formation sur l'apprenant, pendant l'apprentissage, pour définir les possibilités d'adaptation et de compromis;
- informations recueillies par ou dans une institution d'utilisation pour mieux y connaître l'emploi réel des langues vivantes, les exigences et l'importance accordée aux objectifs, programmes, modes d'évaluation et de ressources;
- informations recueillies dans une société donnée pour faire le point sur les questions soulevées au paragraphe précédent.

Après avoir résumé l'ensemble de leur approche dans le schéma vu précédemment (p. 68 ci-dessus), les auteurs établissent, d'après ce schéma, une classification des types d'informations qui servirait à construire, avec l'apprenant, l'expression de ses besoins. On en arrive à trois grandes catégories (pp. 12-13):

- Identification <u>par l'apprenant</u> de ses besoins, avant et pendant l'apprentissage en fonction

  i. de ses ressources
  ii. de ses objectifs
  iii. des modes d'évaluation
  iv. de ses programmes d'apprentissage

- Identification des besoins de l'apprenant <u>par l'institution de formation</u>, avant et pendant l'apprentissage, en fonction

  v. de ses ressources
  vi. de ses objectifs
  vii. de ses modes d'évaluation
  viii. de ses programmes d'apprentissage

- Identification des besoins de l'apprenant par l'institution d'utilisation, avant l'apprentissage, en fonction

  ix. de ses ressources
  x. de ses objectifs
  xi. de ses modes d'évaluation
  xii. de ses programmes d'apprentissage.

Enfin, le modèle propose des moyens de recueillir l'information, une brève description des principales techniques de cueillette de l'information et des exemples d'application. Les moyens suggérés sont:

1. des enquêtes
2. des sondages
3. des questionnaires
4. des entretiens
5. des échelles d'attitude
6. des tests mentaux
7. des tests de langue
8. une analyse de poste
9. une analyse de contenu
10. une analyse statistique
11. la détermination d'objectifs.

En conclusion, il faut dire que Richterich ne croit pas que l'opération d'analyse, de définition ou d'identification des besoins forme une unité méthodologique. Il soutient plutôt (1976, p. 56) qu'il y a multiplicité d'opérations possibles, aussi bien sur le plan idéologique que pratique, suivant les différents paramètres qui entrent en jeu:

a) ceux qui élaborent les instruments et exploitent les résultats: un groupe de spécialistes (sociologue, pédagogue, psychologue), un enseignant, un administrateur, dans un cadre institutionnel ou indépendant;

b) pour qui: une institution (et de quel type), un chercheur, un enseignant ou pour des apprenants;

c) de qui: une population définie géographiquement, sociologiquement, en liaison avec (ou sans) un apprentissage, etc.;

d) pourquoi: pour des travaux de recherche, de publicité, pour déterminer des objectifs et des programmes, pour mettre en place des procédures de consultation ou de négociation, etc.;

e) où: au travail, à la résidence des intéressés ou en institution;

f) quand: avant, pendant, après un apprentissage, sans rapport temporel avec un apprentissage; combien de fois, à quel rythme;

g) comment: enquêtes, questionnaires, tests, analyses de contenu, etc.

> "Il n'y a donc pas une, mais des analyses, définitions ou identifications de besoins qui ont chacune leur but, leur sens, leurs instruments, et leurs pièges" (p. 56).

1.1.4 Les perspectives récentes: Richterich 1984

En 1984 (p. 29), Richterich rappelle qu'il a modifié le terme "analyse" de besoins langagiers et l'a remplacé par "identification" pour dissiper toute équivoque au sujet de la difficulté et de la complexité de cette opération qui, selon lui, ne relève pas de spécialistes utilisant des techniques scientifiques difficiles à manipuler. Au contraire, l'identification des besoins peut être réalisée à différents niveaux d'analyse, par différentes personnes, à l'aide d'un grand nombre de techniques; elle peut être poursuivie à des fins différentes, et à des moments différents.

L'identification des besoins langagiers se définit alors ainsi:

> "It is the compilation, treatment and exploitation for heuristic and didactic purposes, of certain information about an individual, group of individuals, institution, or society, in relation to the actual or intended use and teaching/learning of a particular language" (p. 29).*

Richterich (p. 30) soutient qu'on doit procéder à l'identification des besoins d'abord pour connaître les conditions d'apprentissage des individus ou des groupes et les ajuster aux composantes physiques, intellectuelles et émotionnelles de leur personnalité et ensuite déterminer le matériel didactique adéquat pour mener l'apprenant à l'utilisation de la langue enseignée; enfin on doit identifier les besoins pour définir des objectifs pédagogiques et ce, par un processus de négociation avec les apprenants. L'auteur croit toujours à la recherche d'un compromis acceptable aux deux parties, soit l'apprenant et l'institution responsable de l'apprentissage.

Dans une approche systémique centrée sur l'apprenant, le point culminant de l'analyse des besoins langagiers est la définition des objectifs et le choix des moyens pour les atteindre (p. 30). Ceci suppose que les institutions de formation possèdent des structures suffisamment souples pour organiser leur enseignement en fonction des besoins définis.

---

* Ces propos rappellent ceux de Porcher, 1983, p. 19 ci-dessus.

Selon Richterich (p. 30), si on accepte que l'objectif d'une identification des besoins consiste à recueillir de l'information au sujet des apprenants et en collaboration avec eux, à définir avec eux, des objectifs et à leur offrir les contenus et les conditions d'apprentissage adaptés à leurs possibilités et à leurs souhaits, alors ce projet doit reposer sur plusieurs facteurs formulés ainsi:

- qui procède à l'identification des besoins?
- quelles sources d'information sont disponibles?
- quelles ressources en temps, en argent et en personnel peuvent être envisagées?
- quand est-il opportun de procéder à une identification des besoins?
- où doit-elle être faite?

A ces questions, Richterich (pp. 31-32) répond que n'importe qui, depuis l'apprenant, le formateur et l'institution elle-même, peut identifier les besoins langagiers et ce, de plusieurs manières, d'après le type d'informations jugées nécessaires et les connaissances souhaitées; donc diverses formes d'identification de moyens et de personnes.

En conclusion, Richterich (p. 32) ne conteste pas la valeur essentielle des enquêtes et des analyses de besoins langagiers réalisées sur une grande échelle et qui font appel à des modèles systémiques d'investigation. Mais, il insiste sur le fait que cette démarche n'est pas le fait que de spécialistes parce que l'identification des besoins langagiers peut, entre autres, servir d'outil aux apprenants, aux enseignants et aux institutions tant dans la définition des besoins langagiers et de leur satisfaction que dans celle des objectifs et dans celle des moyens pédagogiques, dont le matériel didactique par exemple. Elle devient donc une ressource heuristique et didactique

> "above all, it does not fit into any pre-established model for every person or group or institution can identify their language needs to the extent to which they need to be aware of them" (p. 32)

1.1.5 Le modèle de Munby 1978

Dans son ouvrage intitulé "Communicative Syllabus Design", Munby (1978) propose un modèle d'analyse des besoins langagiers qui devrait permettre d'élaborer un contenu de programme destiné à divers types du groupe d'étudiants de langue étrangère ou seconde. Le modèle de Munby se veut rigoureux, tenant compte des données sociolinguistiques, de l'analyse du discours et de l'approche communicative dans l'enseignement/apprentissage de la langue (p. 3): il part de l'apprenant ("model that starts with the learner") et vise sa compétence

de communication. L'ensemble constitue une somme d'éléments que l'apprenant doit acquérir s'il veut atteindre les objectifs qu'il s'est fixés compte tenu de ses besoins.

Le modèle se divise en deux parties. La première sert à déterminer le profil des besoins de communication de l'apprenant; elle est elle-même subdivisée en neuf parties:

1) le participant: son identification et son statut (p. 34);

2) les buts professionnels ou éducatifs de l'apprentissage visent la classification de la langue cible selon les études ou l'emploi (p. 35);

3) le milieu physique, c'est-à-dire l'endroit où la langue étudiée sera employée (pays, ville, lieu de travail ou d'étude, importance de l'institution, moment d'apprentissage, durée et fréquence des cours) (p. 35 et p. 61), et le milieu psychosocial (semblable ou différent au plan de la culture, de la profession, de la politique, de la religion, des sports, du milieu urbain ou rural, formel ou informel, etc.) (pp. 64-65);

4) les types d'interaction entre l'apprenant et ses interlocuteurs: les gens avec lesquels le participant entre en contact dans le poste qu'il occupe, les rapports sociaux qu'il établit avec ses interlocuteurs (supérieurs-inférieurs, adulte-enfant, égal-égal, formateur-apprenant, etc.) (pp. 67-75);

5) le mode d'apprentissage qui traite du médium à utiliser (fonctions réceptives ou productives au niveau parlé ou écrit), du type de communication (dialogue ou monologue) et du canal utilisé (face à face, téléphone, radio, film, etc.) (pp. 75-81);

6) le(s) dialecte(s) que l'apprenant aura à maîtriser compte tenu de la région, de la classe sociale et du moment où la langue sera employée (pp. 89-91);

7) le niveau de connaissance visé s'entend dans le sens quantitatif (complexité de la langue à apprendre, rapidité, subtilité, flexibilité, etc.) et qualitatif au plan de l'erreur (erreurs de style, de grammaire, hésitation, répétition, etc.) (pp. 91-93);

8) les types d'actes et de fonctions de communication dont l'examen permet d'établir la liste des activités de communication; il s'agit d'une taxonomie consistant en quelque deux cent soixante activités subdivisées elles-mêmes en cinquante-quatre groupes et dont l'organisation reflète la distinction entre la performance "productive" et la performance "réceptive" (p. 117);

9) les niveaux de langue dont le choix tient aux attitudes de même qu'au temps nécessaire à la réalisation de chacun des actes de parole (p. 133). L'auteur présente ici un inventaire de microfonctions adaptées des modèles de Wilkins (1976) et Leech et Svartvik (1975) (p. 135).

Il est à noter que les neuf aspects présentés se divisent à leur tour en un total de vingt-quatre composantes et que ces composantes se divisent entre elles quelque deux cent quatre-vingt-deux entrées. L'auteur avertit le lecteur à plusieurs endroits que ses listes ne sont pas exhaustives et qu'elles pourraient être complétées, modifiées et enrichies au besoin.

La deuxième partie de l'instrument se divise en trois sections portant sur le contenu du programme (p. 175):

1) les habiletés linguistiques à maîtriser;

2) les micro-fonctions à apprendre;

3) les formes linguistiques.

Il s'agit dans la première section d'établir la liste des habiletés linguistiques nécessaires à l'apprenant en tenant compte des éléments pertinents tout juste recueillis lors de l'identification des besoins. Munby fournit alors une taxonomie comprenant cinquante-quatre points qui se subdivisent eux-mêmes en deux cent soixante-huit entrées; par exemple: reconnaissance des sons dans des mots isolés ou dans des phrases, de l'intonation; identification des aspects informatifs du discours, reconnaissance des indicateurs dans le discours, réduction du texte, etc. (pp. 175-184).

Une fois ces habiletés linguistiques déterminées, on passe à la deuxième section, soit le choix de micro-fonctions de la langue cible en tenant toujours compte du profil déjà établi. Cette section comprend sept groupes subdivisés en quarante et une entrées du type: échelle de certitude, échelle de jugement et d'évaluation, échelle de discussion, etc. (pp. 184-189).

La troisième et dernière section sert à établir la liste des formes linguistiques à enseigner une fois que les deux autres sections ont été complétées. Munby, fournit deux exemples pour illustrer cette partie du modèle.

On constate aisément que le modèle de Munby est fort complexe et difficile, sinon impossible, à appliquer à de nombreux publics. Il suppose un long travail d'analyse, une équipe de spécialistes et par conséquent des coûts élevés. LeBlanc (1979) affirme que ce modèle met en évidence la complexité du problème posé par l'identification des besoins langagiers et la pauvreté relative de l'apport de la linguistique à ce domaine:

> "Dans ce modèle, en effet, on peut observer que la contribution de la linguistique se limite à peu près aux taxonomies déjà existantes au niveau des sons, des lexèmes et de la grammaire de la phrase, taxonomies qui doivent d'ailleurs être revues et enrichies à la faveur des contributions de la psycholinguistique et surtout de la sociolinguistique" (p. 41).

1.1.6 Le modèle de van Ek 1973 et 1974

Les modèles de van Ek, 1973 et 1974, de même que ceux de van Ek et Alexander, 1975 et 1977, relèvent de la première catégorie d'approches qui, rappelons-le, servent à identifier les besoins langagiers en se fondant sur l'élaboration de listes générales établies à partir d'analyses de situation, de fonctions langagières et de notions.

Pour van Ek (1973, p. 97), le système d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues étrangères est conçu comme un cadre général destiné à permettre à l'étudiant de franchir le plus rapidement possible les étapes au terme desquelles il aura acquis le comportement final correspondant à ses besoins personnels. Il s'agit donc d'un système intégré englobant différents stades de compétence langagière. A chaque stade, note l'auteur, correspond "un comportement final témoignant de l'acquisition d'une somme de connaissances donnée" (ibid.). Le système doit donc se fonder sur un ensemble intégré d'objectifs d'apprentissage bien définis, obtenus grâce à une analyse des besoins langagiers.

Van Ek définit un niveau-seuil ou si on veut un niveau de compétence de base ("threshold level") comme:

> "l'objectif d'apprentissage le moins élevé dans le cadre d'un système d'unités capitalisables, c'est-à-dire le niveau au-dessous duquel il serait vain de définir d'autres niveaux" (p. 97).

En tenant compte des besoins langagiers des étudiants, le niveau-seuil doit être défini pour les quatre aptitudes suivantes: compréhension orale, expression orale, lecture, écriture (p. 97). Les objectifs de l'apprentissage doivent être définis, eux, en fonction d'un "comportement verbal approprié dans des situations de communication langagière' (p. 99), mais le comportement approprié peut être défini objectivement de plusieurs façons, selon les besoins de l'étudiant (p. 100).

Van Ek croit qu'il n'existe pas de niveau minimum, de niveau de base ou de niveau-seuil précis dans la connaissance d'une langue étrangère (p. 101); c'est que les besoins langagiers minima dépendent étroitement des besoins très variés des différentes catégories d'étudiants et qu'il faut partir d'autres critères que "les besoins langagiers minima" pour fixer le niveau-seuil. En partant du principe que le niveau-seuil doit être notablement inférieur au niveau permettant de satisfaire les besoins langagiers minima de la majorité des étudiants placés dans le plus grand nombre de situations quotidiennes possibles, van Ek pose que le niveau-seuil implique l'acquisition d'un vocabulaire de 500 mots (p. 102). Ce résultat vient d'une méthode "économique" pour choisir les concepts nécessaires à l'acquisition de la langue (p. 103): il s'agit de comparer les différentes "listes de mots capables de répondre aux besoins langagiers les plus fonda-

mentaux de la majorité des étudiants dans la plupart des situations quotidiennes" (ibid. p. 103), listes établies par plusieurs équipes de spécialistes ayant puisé dans différentes méthodes pour sélectionner ces concepts. En opérant ainsi, il constate que, quelles que soient les méthodes utilisées, un nombre considérable de concepts se retrouvent dans toutes ou presque toutes les listes; il suppose donc que ces concepts sont fondamentaux, quelle que soit la langue étudiée et quels que soient la formation et les objectifs des étudiants. Ce sont ces concepts que van Ek fait entrer dans sa liste type.

Quant au contenu syntaxique du niveau-seuil, van Ek (p. 103) affirme pouvoir procéder d'une façon analogue: les listes de structures fondamentales sont moins nombreuses que les listes de vocabulaire: il convient donc de procéder à partir des listes de structures fondamentales disponibles pour différentes langues européennes et sur des manuels élémentaires; à chaque langue, il faudra ajouter une liste de traits syntaxiques spécifiques. Les listes lexicales et syntaxiques correspondent à peu près au contenu linguistique du niveau-seuil.

En résumé, van Ek croit que, puisque l'apprentissage des langues se prête moins bien que d'autres types d'étude à une division nette en unités de dimension égale, il est plus "naturel" d'établir une distinction entre différents niveaux et différents types d'aptitude langagière. C'est pourquoi il choisit, de façon arbitraire, pour des raisons pédagogiques, de fixer le "comportement satisfaisant" de l'élève à un vocabulaire d'environ 500 mots, même si bon nombre d'experts s'accordent pour dire que le niveau d'aptitude langagière pouvant être considéré comme satisfaisant, dans la majorité des situations de communication, exige un vocabulaire de 1500 à 2000 mots (p. 105).

Les listes de mots – L'expression peut porter à confusion. Il s'agit en réalité de listes de notions, présentées sous forme de listes de mots. Les termes figurant sur les listes désignent les concepts que les étudiants sont censés manier dans les communications verbales du niveau-seuil (p. 110).

Les principaux critères utilisés pour l'établissement des listes sont les suivants:

1. "les listes doivent fournir un vocabulaire permettant de répondre aux besoins de communication verbale les plus élémentaires des étudiants adultes dans les situations où la majorité d'entre eux peuvent se trouver lorsqu'ils sont en contact avec des personnes qui parlent une langue étrangère";

2. "elles doivent être aussi courtes que possible de manière à encourager les personnes qui désirent apprendre une langue étrangère" (p. 108).

Il est évident, soutient van Ek, que les besoins des différentes catégories d'étudiants en langue étrangère varient considérablement. En conséquence, les listes s'efforcent de fournir les outils les plus indispensables pour répondre à tous ces besoins; c'est ainsi que le désir de la réduire au minimum a conduit à interpréter l'expression "tout à fait indispensable" au pied de la lettre (p. 109).

Van Ek présente deux listes de mots: dans la première, les termes sont présentés par groupes grammaticaux et sous-groupes sémantiques. Les groupes grammaticaux correspondent aux éléments traditionnels du langage qu'on retrouve dans toutes les grammaires anglaises (p. 110). C'est le moyen le plus efficace pour faciliter les références. Les sous-catégories sémantiques répondent uniquement aux besoins particuliers: elle apparaissent toutes les fois que l'on a estimé pouvoir isoler un nombre suffisamment important de mots appartenant à un domaine sémantique facilement identifiable ou convenant à une situation donnée (ibid.). La subdivision par catégories a pour seul objet de faciliter les références à la liste; les utilisateurs des listes peuvent facilement regrouper les mots selon leurs besoins: "dans certains cas, le groupement par catégories répondait également au besoin de définir les sens ou la fonction grammaticale d'un mot" (ibid.). La deuxième liste est établie par ordre alphabétique. Chacun des mots porte une référence correspondant à la liste systématique (p. 111).

Une fois l'objectif d'un niveau-seuil fixé, le contenu déterminé, van Ek définit le comportement et complète son modèle. C'est alors qu'il subdivise les aptitudes langagières en deux grandes catégories:

1) l'aptitude réceptive, c'est-à-dire la double capacité de comprendre la parole et l'écrit qui peut être décrite comme

> "l'aptitude à saisir l'essentiel d'un énoncé ou d'une série d'énoncés" (p. 130);

2) l'aptitude productive qui est la double aptitude à parler et à écrire. Cette aptitude à communiquer peut se définir comme

> "l'aptitude à se faire facilement comprendre dans la langue étrangère par un interlocuteur dont cette langue est la langue maternelle" (p. 130).

Selon van Ek (p. 135), la définition d'un niveau-seuil de même que l'élaboration de tests types pour les langues retenues relèvent d'un groupe d'experts dans le domaine de l'apprentissage ou de l'enseignement des langues au niveau des adultes; de plus, ces personnes devraient avoir l'expérience de l'organisation des programmes et des tests, en particulier de grands programmes d'enseignement. Le groupe d'experts devrait enfin comporter des linguistes spécialisés dans l'éducation des adultes, à grande échelle.

En 1974, van Ek constate que le mandat qui lui avait été confié "était impossible" à réaliser:

> "Le niveau-seuil conçu comme niveau garantissant à un étudiant attentif qu'il survivra, en ce qui est du langage, dans une communauté étrangère, comme niveau en-dessous duquel il serait vain de définir d'autres niveaux, n'existait tout simplement pas" (pp. 34-35)

en raison des différentes aptitudes des personnes à établir de véritables communications. En somme, dit van Ek, les besoins langagiers minima varient tellement d'un individu à l'autre que le niveau de survie de l'un peut être le niveau de frustration de l'autre:

> "La conclusion de tout cela n'est pas qu'il n'y a aucun besoin d'un niveau-seuil bien défini. Elle est seulement que la hauteur de ce niveau-seuil ne peut être déterminée sur la base de besoins langagiers minimums parce qu'il n'existe pas de minimum plus ou moins définissable" (p. 35).

Et parce que l'acquisition d'une aptitude langagière n'est pas un processus comportant toute une série de paliers naturels, mais une opération continue, van Ek décide de choisir comme critère le temps d'études moyen, c'est-à-dire le niveau d'aptitude générale qu'un étudiant adulte européen moyen est capable d'atteindre en l'espace d'une année, dans des conditions d'apprentissage favorables. Pour atteindre un niveau d'aptitude deux à trois fois supérieur au niveau-seuil estimé en termes de contenu lexical et grammatical, il faudrait, selon van Ek, deux ou trois ans.

Les termes "niveau-seuil", niveau-survie, niveau de compétence de base, niveau minimum sont trompeurs, il faut plutôt employer l'expression "premier niveau d'aptitude générale" (p. 36).

Le système consiste toujours en modules regroupés en unités et est axé sur l'étudiant non seulement dans la détermination du contenu des modules en fonction des besoins des étudiants, mais également dans la liberté offerte à chaque étudiant de choisir les modules qui peuvent le mieux servir ses objectifs. Il appartient donc à chaque étudiant de choisir ses propres modules "en fonction de ses propres besoins ou désirs" (ibid.). Le niveau-seuil représente l'un de ces groupes de modules.

En conclusion, van Ek soutient avec Richterich, Trim et Wilkins que la planification d'une politique d'apprentissage des langues par les adultes doit être fondée "sur l'analyse très précise des besoins langagiers de la société (...) et des individus" (p. 40). Des recherches doivent être effectuées sur l'utilisation des langues et des besoins langagiers par des recensements à l'échelon national, par des enquêtes sur les besoins de groupes régionaux et sociaux et par des études approfondies portant sur l'interaction linguistique dans

certains groupes sociaux ou milieux institutionnels: il apparaît donc impérieux d'étudier les besoins des étudiants dans un contexte sociologique (p. 42).

1.1.7 Le modèle de van Ek et Alexander, 1975 et 1977

En 1975, van Ek publie un niveau-seuil pour l'enseignement des langues étrangères aux adultes, accompagné d'un appendice signé par Alexander; le niveau-seuil "The Threshold Level" a pour objectif général la mise en place d'un système d'unités capitalisables pour l'enseignement de l'anglais langue étrangère aux adultes. Deux ans plus tard, paraît un autre document intitulé "Waystage" (1977) signé van Ek et Alexander. Bien qu'il n'y ait pas de correspondance terme à terme entre les deux documents, par exemple sur les diverses catégories, il existe une convergence au niveau des principes, à savoir que l'enseignement efficace, dans un système éducatif, doit être centré sur la satisfaction des besoins individuels des apprenants, mais que ces derniers sont très difficiles à déterminer car ils diffèrent grandement d'un individu à l'autre (1975, p. 2, et 1977, p. 11). Il est à noter que le temps consacré à l'apprentissage est relativement moins long dans "Waystage" (soit la moitié) parce que l'objectif poursuivi est de répondre aux besoins les plus urgents et les plus essentiels (1977, p. 10).

Pour van Ek (1975, p. 2), on ne peut satisfaire les besoins d'un apprenant que s'il est regroupé dans une classe suffisamment nombreuse pour justifier l'investissement et les efforts que requiert la satisfaction de ses besoins: c'est d'ailleurs une des préoccupations du milieu éducatif de réconcilier la diversité des besoins individuels des apprenants avec les ressources économiques du milieu. C'est à ce prix qu'il devient possible de fixer le niveau et le type d'objectifs désirés qui soient en accord avec les besoins individuels et la compétence antérieure à l'apprentissage (p. 3).

Quant à la question de savoir ce qui constitue un niveau minimum d'acquisition, van Ek (p. 8) croit toujours qu'il s'agit là d'une question difficile. Revenant sur ses analyses de 1974 voulant que ce niveau de compétence minimale corresponde à une année ou 100-150 heures d'apprentissage, il croit envisager le problème de façon moins arbitraire; il remonte alors le seuil de compétence de base requise pour atteindre un premier niveau même s'il reconnaît qu'un niveau, fut-il très sommaire, représente une tâche considérable pour les apprenants: ceux-ci devraient être placés devant des objectifs modestes, faciles à atteindre, plutôt que d'avoir à faire face à un seul objectif global, complexe et requérant un laps de temps d'apprentissage assez long; aux responsables chargés de fixer un niveau-seuil, il suggère (pp. 9-10):

1) soit d'établir un demi niveau-seuil, appelé seuil de survie (survival-level) que les apprenants maîtriseraient en huit ou neuf mois d'apprentissage;

2) soit définir autant de niveaux-seuils qu'il y a de sous-groupes dans une population;

3) soit définir un seul objectif avec une série de variations possibles (c'est ce dernier choix qui a prévalu dans la rédaction de "The Threshold Level" et "Waystage".

Les objectifs d'apprentissage sont définis d'après l'expérience, l'intuition, l'introspection et le bon sens (1975, pp. 6-7 et 1977, p. 9). Les apprenants appartiennent à deux grandes catégories, ceux qui désirent obtenir une maîtrise générale de la langue et ceux qui ont besoin d'une langue de spécialité; lorsqu'un objectif ne correspond pas tout à fait aux besoins d'un groupe d'apprenants, il est toujours possible de le modifier en remplaçant ou en ajoutant de nouveaux éléments au contenu; cet aspect constitue, aux yeux des auteurs, une garantie contre une trop grande rigidité d'application: "the dreaded straightjacket effect" (1977, p. 9).

Le modèle de définition des objectifs d'apprentissage qui répondent aux besoins individuels des apprenants doit tenir compte (1975, p. 5):

- des situations dans lesquelles se trouveront ceux qui auront à parler la langue cible et des sujets dont il sera question;
- des fonctions langagières et des activités langagières auxquelles l'apprenant fera face;
- de ce que l'apprenant aura à faire, selon les sujets traités;
- des notions générales et spécifiques que l'étudiant pourra maîtriser de même que l'habileté dont il pourra faire preuve en s'exprimant à l'aide de certaines formes langagières.

"The Threshold Level" comprend (pp. 10-112):

- l'explicitation des situations;
- les activités langagières;
- les fonctions langagières;
- les sujets: le comportement attendu;
- les notions générales;
- les notions spécifiques;
- les formes langagières;
- les habiletés requises.

En plus d'un lexique, d'un inventaire grammatical, d'un résumé de grammaire et d'une bibliographie (pp. 117-235).

Le modèle de "Waystage" renferme (pp. 8-110):

- les activités langagières;
- les mises en situation;
- les rôles;
- les sujets;
- les fonctions langagières;
- les notions générales;
- les notions spécifiques;
- un inventaire lexical et un autre structural.

Les auteurs ont en outre établi la distinction entre "The Threshold Level" et "Waystage" (pp. 11-12).

1.1.8 Le modèle de Wilkins 1973

a) Contenu linguistique et situationnel du tronc commun d'un système d'unités capitalisables (1973)

Wilkins (1973, p. 139) se situe lui aussi dans le cadre du projet européen d'apprentissage des langues vivantes aux adultes. Pour lui, comme pour Richterich, van Ek et Alexander, les éléments du système "doivent être définis en fonction du type d'étudiants et de leurs besoins langagiers". Chacun pourra étudier les unités qui correspondent à ses objectifs langagiers personnels. Il s'agit donc de composer les unités d'apprentissage en fonction des comportements qu'évoquent les situations dans lesquelles les étudiants se trouveront éventuellement; comme ceux-ci sauront que ce qu'ils apprennent correspond à leurs besoins, ils seront fortement motivés; par conséquent, leur apprentissage sera d'autant plus fécond parce qu'on aura exclu tout élément inutile (p. 139).

Wilkins croit que le programme grammatical traditionnel qui vise à enseigner l'ensemble du système grammatical sans tenir compte des besoins langagiers particuliers des étudiants ne saurait convenir:

> "On remplacera donc ces connaissances grammaticales par un programme composé d'unités d'apprentissage déterminées en fonction du type d'étudiants et des situations langagières dans lesquelles ils se trouvent vraisemblablement. On a appelé ce programme programme situationnel" (p. 129).

L'étude de Wilkins porte sur la définition du tronc commun grammatical à l'intérieur d'une démarche dans laquelle on cherche à établir un niveau de base minimum, niveau-seuil, pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Ce système ne saurait faire abstraction des considérations grammaticales d'ordre général (ibid.). On sait, dit Wilkins, qu'il existe un tronc commun linguistique d'où découlent la plupart des variétés situationnelles mais une analyse purement situationnelle risquerait de limiter l'emploi de la langue à telle ou

telle situation. C'est pourquoi il faut introduire, dans les unités situationnelles, un minimum de grammaire, c'est-à-dire, là aussi, un niveau-seuil.

La méthode de Wilkins est une variante des méthodes d'approches situationnelles et grammaticales de définition de contenu (p. 129). Il part des concepts que les étudiants pourraient vouloir utiliser dans la langue cible. Son approche est donc sémantique ou conceptuelle de l'élaboration des programmes:

> "Il devrait être possible de déterminer les termes que telle ou telle personne a besoin d'employer et les contraintes situationnelles qui risquent de jouer et d'en déduire les formes linguistiques" (p. 140).

Le niveau-seuil grammatical qui, par définition, correspond à une compétence limitée, sera déterminé par le nombre minimal de concepts qui permettent une communication dans un milieu typiquement européen. Comme les étudiants plus avancés voudront utiliser des idées plus complexes et nuancer leur pensée,

> "le cadre conceptuel proposé permettra la définition des besoins des débutants comme des étudiants plus avancés" (p. 140).

Sans prétendre à l'universalité des traits dans les échanges humains, les catégories conceptuelles choisies par Wilkins s'apparentent à celles qui offrent un intérêt général pour l'étudiant: "elles correspondent aux moyens et aux besoins de communication dans un contexte européen" (p. 140). Wilkins élabore le modèle de ce qui devrait être inclus dans le programme du niveau-seuil. Il s'agit (pp. 140-145):

(1) des catégories sémantico-grammaticales liées aux catégories grammaticales et qui possèdent une réalité lexicale

I	Temps	1. situation dans le temps 2. durée 3. relations de temps 4. fréquence 5. succession (chronologie) 6. âge
II	Quantité	1. nombre grammatical 2. numéraux 3. expressions de quantification 4. opérations
III	Espace	1. dimensions 2. lieu 3. mouvement

IV Matière — domaines sémantiques nécessaires à la description du monde physique

V Cas — (série de concepts universels innés définissant les jugements que les êtres humains portent)

VI Déixis — (catégories servant à désigner la personne ou la chose liée à l'acte verbal).

(2) des catégories de fonctions de communication qui établissent la différence entre ce qui est "accompli" et ce qui est "relaté" par l'intermédiaire du langage.

b) Méthode d'élaboration des programmes pour l'apprentissage des langues par les adultes fondée sur la communication (1974)

En 1974, Wilkins fournit trois arguments (pp. 23-24) pour justifier une approche fondée sur la communication plutôt que sur la grammaire (bien qu'il reconnaisse que certains étudiants atteignent une compétence langagière tout à fait acceptable grâce à des cours essentiellement construits sur un programme grammatical):

1) l'approche grammaticale comporte certaines lacunes linguistiques puisque la connaissance du système grammatical ne suppose pas obligatoirement sa maîtrise dans des actes de communication réels;

2) il y a fréquemment non concordance entre la nature de la langue enseignée et la langue que souhaite apprendre l'étudiant à des fins spécifiques (si le contenu est identique en termes grammaticaux, l'étudiant peut être "promené" à travers tout le système grammatical);

3) ce sont les phrases de structures similaires qui sont regroupées dans une même unité plutôt que les phrases ayant une grande probabilité de se présenter en même temps dans la vie réelle.

Selon Wilkins (p. 25), la question n'est pas de savoir si le caractère artificiel que confère une approche grammaticale à l'apprentissage est grave ou non du point de vue linguistique, mais bien plutôt de maintenir la motivation de l'élève à un niveau suffisant dans le cours orienté uniquement vers l'aspect grammatical; en effet, il est difficile, dans un tel cas, de percevoir le bénéfice pratique à retirer des efforts investis lorsque la langue proposée ne ressemble en rien à celle qui est utilisée en fait. Dans le cas d'adultes,

> "ses doutes quant à la pertinence de ce qu'il apprend seront renforcés s'il reçoit un enseignement qui n'est pas adapté à ses besoins" (p. 25).

L'étudiant, en général, veut autre chose qu'une simple répétition de ce qu'il a connu à l'école. Les insuccès scolaires passés font souvent en sorte qu'il associe l'approche grammaticale à une idée stérile et indûment académique de l'éducation (p. 26).

L'approche fondée sur la communication s'attache au contenu des énoncés et elle pose la question à savoir dans quelles situations l'individu aura besoin d'employer la langue étrangère (p. 26). Il s'agit donc de "définir une série de catégories auxquelles nous pouvons rattacher les besoins langagiers d'un étudiant" (p. 27). Cette analyse permet ensuite de définir les objectifs à partir desquels pourra être établi un programme d'enseignement.

Wilkins reprend ici ses catégories et ajoute que rien n'a encore été dit sur le contenu lexical d'un programme de langues (p. 28). Les catégories notionnelles proposées ne permettent pas de le spécifier. Selon lui, les considérations situationnelles peuvent être plus importantes étant donné que les situations physiques et les domaines d'activité envisagés pour chaque groupe d'étudiants peuvent déterminer en grande partie le vocabulaire dont ils auront besoin:

> "Il existe souvent aussi un besoin de vocabulaire plus général, non situationnel ou utilisable lorsqu'il n'y a pas de suite logique dans les domaines d'activité ou les situations qui sont envisagées pour l'étudiant" (p. 28).

Le vocabulaire de base proposé par van Ek semble tout à fait convenable à Wilkins et facilement incorporable dans un programme fondé sur la notion de communication.

Selon Wilkins, lorsqu'il est question de déterminer les besoins en cette matière, il ne faut pas s'imaginer que la plupart des renseignements peuvent être obtenus par simple introspection (ibid.).

Il croit toujours que l'approche fondée sur la communication renforce non seulement l'aptitude à communiquer, mais qu'elle maintient la motivation et sert directement l'intérêt de l'élève dans son apprentissage. Les énoncés sont déterminés par les intentions de l'orateur et non par les situations dans lesquelles il se trouve. L'avantage pour l'étudiant réside dans le fait que, dès le début de son apprentissage, il réalise que ce qu'il apprend se rapporte à ce dont il a, ou aura, besoin lorsqu'il sera obligé de communiquer:

> "Sa satisfaction sera plus grande parce qu'il sera en mesure de constater les résultats pratiques de ses efforts" (p. 30).

Dans un système tel que proposé par Wilkins, les unités d'apprentissage sont identifiées en termes de notions/situations. L'essentiel du langage employé pour spécifier le contenu de la méthode est de type quotidien et peu technique; l'étudiant peut donc, en conséquence, identifier ses propres objectifs d'apprentissage et choisir pour lui-même ceux qui l'intéressent dans le système d'unités capitalisables. Cela implique pour lui, un degré de liberté rarement, sinon jamais, atteint dans les cours de langue (p. 30).

c) "Notional Syllabuses" (Wilkins 1976)

Dans la première partie de son ouvrage consacré à la synthèse définitive de son modèle, Wilkins définit les approches de la langue de types synthétiques et analytiques. Puis il reprend (p. 15 et suivantes) le schéma conceptuel des approches situationnelle et notionnelle (vues précédemment: voir 1973 et 1974).

Les catégories qu'il expose en détail au deuxième chapitre reprennent de façon complète et plus exhaustive celles proposées en 1973. Au troisième chapitre, Wilkins suggère des modèles d'application. Ils sont de deux types (pp. 58-75): un modèle global d'apprentissage ("global course design") et un modèle spécifique d'apprentissage ("special course design"), qui se subdivise lui-même en cours au taux d'abandon élevé, en cours de durée limitée, en cours de langue de spécialité et en cours de rattrapage.

Il y a donc, soutient Wilkins, des élèves qui sont prêts à investir temps et efforts de longue durée dans un cours de langue: on les range dans le premier type de cours. Les autres étudiants peuvent choisir différentes approches selon leurs besoins. Dans le cas d'apprentissage limité et de courte durée, il suggère de choisir un contenu de type conventionnel en grammaire pour les premiers niveaux puis de passer graduellement aux aspects sémantiques, c'est-à-dire fonctionnels dans les niveaux plus avancés (p. 68).

Selon Wilkins, les cours de courte durée peuvent être très variés (10, 50, 100 ou 200 heures). Il est possible d'utiliser une approche notionnelle dans de tels cas beaucoup plus facilement qu'une approche grammaticale (p. 71). L'homme d'affaires qui part pour le Japon n'a pas le temps de suivre un cours de type global. Il est donc possible de solutionner le problème et de lui offrir, dans un espace de dix heures, des stratégies de communication qui lui permettront de se débrouiller dans des contextes spécifiques (p. 72): il s'agit alors de lui enseigner des expressions de type formel, des éléments lexicaux, certaines intonations et quelques éléments paralinguistiques, sans oublier quelques connaissances et conseils reliés à la culture du pays. Les cours de 50 heures sont un peu plus ambitieux et ne visent pas une langue de type "pidgin" comme le précédent. L'étudiant peut y apprendre à maîtriser diverses fonctions et certains concepts même s'il n'est pas question, là non plus, de lui enseigner toute la grammaire (p. 72). Encore là, le temps ne permet pas d'enseigner à l'élève les contenus sociolinguistiques ou stylistiques appropriés. C'est l'objet des cours de 100 ou 200 heures.

En dernier lieu, Wilkins aborde la question du matériel pédagogique qui répond aux besoins d'une approche telle qu'il la conçoit, du matériel "authentique", du rôle des acteurs dans la communication et l'évaluation.

1.1.9 Le modèle de Coste et alii 1976

Dans la présentation de l'ouvrage "Un niveau-seuil" (Coste et alii, 1976, p. 1), les auteurs rappellent les grands principes qui sous-tendent cette entreprise sous l'égide du Conseil de l'Europe et qui vise à promouvoir l'apprentissage des langues vivantes par les adultes. La définition de niveaux-seuils pour l'anglais, l'allemand, l'espagnol et le français représente, disent-ils, une étape importante dans l'exécution du projet. La prise en compte de la diversité des besoins et des objectifs a pour conséquence probable une différenciation considérable des itinéraires suivis par les apprenants; il fallait donc une base de départ relativement commune pour permettre la caractérisation d'une compétence générale minimale de communication en langue étrangère: c'est le propre d'un niveau-seuil.

Le niveau-seuil est "a priori, général et minimal":

• a priori: il résulte de choix théoriques tenant au modèle et aux éléments qui servent à l'élaborer

> "il ne découle par d'une analyse rigoureuse des besoins en langues vivantes et ne s'appuie pas non plus sur des enquêtes socio-linguistiques qui enregistreraient l'utilisation que, dans telle ou telle circonstance, des natifs font de leur langue" (Coste et alii, 1976, p. 1).

Les choix sont faits à partir de l'intuition, des auteurs, de leur expérience et d'un minimum de concertation; la procédure revêt donc un caractère arbitraire;

• général: il ne saurait répondre à des besoins très spécialisés ou d'extension restreinte;

• minimal: une compétence minimale de communication doit être caractérisée de façon fonctionnelle, c'est-à-dire par rapport à ce qu'elle permet de faire. Minimal peut vouloir dire:

- compétence de communication générale mais guère affinée
- réalisations linguistiques peu variées
- compétences minimales de communication en-deça du niveau-seuil donc particulières, ponctuelles, non générales
- compétence générale plus apprentissage auto-"alimenté".

Il n'y a pas de réponse passe-partout, unique et définitive aux questions soulevées par l'apprentissage d'une langue étrangère.

> "Le niveau-seuil ne saurait en aucune manière devenir une définition canonique d'un contenu d'enseignement à des débutants" (p. 2).

Il tient compte de ce qu'on peut estimer être les besoins de différents publics mais il n'offre pas de répartition détaillée de sa matière en fonction de ses diverses visées. Il ne s'ajuste exactement à aucune et donc, pour chaque cas concret, il y aura lieu de retrancher ou d'ajouter par rapport aux catégories et aux exemples fournis dans ce niveau-seuil (p. 3).

Les raisons qui justifient l'orientation d'un niveau-seuil tiennent d'abord au fait que la connaissance des besoins, des demandes et de la définition des objectifs est, à l'heure actuelle, trop insuffisante et imprécise pour quelque public d'apprenants que ce soit faute d'enquêtes sérieuses dans ce domaine. Il s'agit donc de choisir une cible relativement large puis d'ajuster la visée par la suite, au besoin. En second lieu, le fait de proposer un niveau-seuil en fonction d'un public unique risque de ne répondre qu'imparfaitement aux besoins de ce type d'apprenants et il risque surtout d'être utilisé, tel quel, faute d'autre solution, pour des publics pour lesquels il n'aurait pas été conçu (p. 3 et p. 50).

Les auteurs, Coste, Ferenczi et Papo, rappellent à leur tour (p. 8) (comme l'avaient fait Richterich, van Ek et Wilkins) que le temps n'est plus où l'accent porte exclusivement sur la matière à enseigner:

> "on est sorti aujourd'hui des applications trop strictes et trop directes de la grammaire classique ou de la linguistique moderne à la didactique des langues" (p. 8).

Il n'y a de matière à enseigner que dans la mesure où quelqu'un veut ou doit apprendre. Dans cette optique, la matière d'enseignement n'est pas prédéterminée, elle est fonction des besoins de ceux qui apprennent et ce, en vue d'objectifs précis. Dans la plupart des cas, ces besoins et objectifs ne s'expriment pas d'abord ni uniquement comme linguistiques: on cherche à savoir une langue pour s'en servir non pour la savoir en elle-même (p. 9). Les critères qui servent à ordonner les éléments linguistiques ne tiennent plus à l'objet langue, saisi hors des fonctions qu'il remplit et des usages auxquels il se prête. Il s'agit d'arriver à la capacité d'agir dans des contextes où la langue étrangère ne suffit pas toujours et où d'autres contenus s'avèrent indispensables pour atteindre le but visé (par exemple, la connaissance des codes sociaux).

Un tel renversement de perspective entraîne des conséquences pédagogiques et institutionnelles importantes. Les contenus qui peuvent répondre à une multiplicité d'objectifs possibles ne peuvent que résulter d'une étude attentive des besoins (p. 9). La question qu'on peut alors poser tient au risque d'atomisation extrême des demandes formulées et des objectifs souhaitables.

Selon les auteurs (p. 10), l'analyse des besoins ne peut conduire ni qualitativement ni quantitativement à une atomisation quelconque des demandes et il n'y a pas de risque d'éclatement extrême.

> "Même si les objectifs sont soigneusement inventoriés et distingués, on retrouvera des intersections, de taille et de nature variables, entre les différents contenus adaptés à ces objectifs" (p. 10).

Il est donc possible de répondre à la multiplicité des demandes et des objectifs et de les traduire dans un cursus d'études, de façon fonctionnelle, en dépit de leur hétérogénéité, car il existe des zones de recoupement entre ces différentes demandes et objectifs.

L'analyse des besoins (p. 15) suppose d'abord qu'on établit un rapport étroit entre l'inventaire des demandes et la sélection des objectifs. Les besoins paraissent d'ordre pragmatique si celui qui apprend veut se servir de ce qu'il a appris pour effectuer telle ou telle opération dans telles ou telles circonstances. L'apprentissage devrait donc mettre l'apprenant à même de "fonctionner" à l'aide de la langue étrangère dans les circonstances qui l'intéressent. Le genre de demandes et d'objectifs visé par l'analyse tient à la survie quotidienne (se déplacer, se nourrir, dormir), au voyage, à la lecture d'ouvrages ou d'articles de spécialité (ibid.).

Cependant, là où les besoins et les objectifs concordent largement, il s'agit d'utiliser des outils de description qui permettront de délimiter et de déterminer avec un minimum de précision ce que l'apprenant doit accomplir (les actes) à l'aide de la langue étrangère.

Les auteurs suggèrent alors deux démarches complémentaires:

1) "tenter une typologie sommaire en grandes classes à partir d'une estimation globale des besoins ou en fonction des conditions d'apprentissage";

2) "s'attacher ensuite à une définition plus fine de ce pourquoi la langue étrangère sera utilisée par chacun des groupes ou sous-groupes – voire des individus – concernés" (p. 17).

Quels que soient les publics et les zones d'utilisation considérés, on aura recours aux mêmes outils de description, c'est-à-dire ceux retenus pour les travaux du Conseil de l'Europe. Il s'agit d'inventorier des variables et de postuler que chacune influe sur la réalisation de l'acte langagier et sur la sélection des moyens linguistiques mis en oeuvre (p. 17). Selon les objectifs fixés à l'apprentissage, ce sont les marges de variation de ces variables qui permettent d'arrêter, sinon les contenus d'apprentissage, du moins ce qui devrait être maîtrisé à la fin de celui-ci.

Préciser des objectifs d'apprentissage signifie répondre aux questions suivantes (p. 17):

- quels seront le statut, les rôles, les caractéristiques de l'apprenant en tant que locuteur?
- quel sera le type d'interlocuteurs avec lequel il aura à communiquer?
- quels seront les actes de parole qu'il devra réaliser?
- dans quelles situations?
- en référence à quels domaines d'expérience?

Définir les contenus qui correspondent à ces objectifs d'apprentissage constitue la réponse à ces questions.

Les caractéristiques des locuteurs (p. 18). – Les locuteurs sont caractérisés de façon plus ou moins fine; les critères retenus comme pertinents sont limités de façon arbitraire et il s'agit de prendre en compte l'âge, le sexe, le statut et le rôle psychologique choisi par l'un et/ou l'autre des interlocuteurs.

En outre, deux autres aspects importent dans un échange langagier, soit:

a) "la nature de l'interrelation qui fait apparaître, différentiellement et contrastivement, les rapports de statuts et de rôles" (p. 18), et

b) la visée de chacun des interlocuteurs dans l'échange (ceci se rapporte à la section Actes de parole), les intentions énonciatives de chacun des différents participants.

Les auteurs distinguent les échanges de type transactionnel (où les interlocuteurs interviennent en fonction de leur statut) et les échanges de type "personnel" (où les rôles et les relations psychologiques importent davantage).

Les actes de parole que le locuteur réalise (p. 18). – Toutes les opérations réalisées par le langage (raconter, décrire, demander, donner des ordres, démontrer, porter un jugement, féliciter quelqu'un, etc.) peuvent être appelées actes de parole. Lorsque le locuteur a recours au langage, il réalise un acte précis (annoncer un fait, prendre congé, refuser une permission) en parlant ou en écrivant.

Ce qui importe pour l'apprenant, c'est d'être apte à effectuer un certain nombre d'opérations, dans une langue étrangère, qu'il est à même de réaliser à l'aide de sa langue maternelle. Les formes linguistiques valent donc par rapport aux actes de parole qu'elles permettent d'accomplir (p. 19).

Les situations de communication (p. 19). – On peut caractériser les actes de parole de diverses manières:

- soit par les conditions spatio-temporelles de l'échange;
- soit par le canal utilisé et le type d'activité langagière auquel se livre l'utilisateur de la langue;

il va sans dire que ces actes de parole sont effectués en fonction des intentions énonciatives du locuteur, dans des situations de communication qui varient selon le cas.

Les champs ou objets de référence (p. 20). – Les échanges langagiers se font à propos de quelque chose, se rapportent à un certain champ de référence; cependant, des rapports se nouent entre les différentes variables pour chaque événement langagier. S'il est souhaitable de préciser (pour ce qui est des objectifs d'apprentissage) dans quels champs de référence l'apprenant aura à faire usage de la langue étrangère, il ne faudrait pas croire que ceux-ci se réduisent à des centres ou des thèmes d'intérêt, c'est-à-dire à de simples inventaires lexicaux.

Les notions (p. 20) – Les auteurs croient qu'ici un outil transversal de description est nécessaire. Dans tout acte de communication, on exprime linguistiquement des "notions" plus ou moins générales et plus ou moins spécifiques. Il paraît utile, lorsqu'il s'agit de définir des objectifs d'apprentissage, de les caractériser en fonction des notions que les apprenants ont à exprimer ou à comprendre dans la langue étrangère pour réaliser tel acte de parole à propos de tel objet de référence.

Le niveau-seuil tient compte des publics suivants (p. 47): les touristes et les voyageurs, les travailleurs migrants et leurs familles, les spécialistes et les professionnels ayant besoin d'une langue étrangère dans leur propre pays, les adolescents en système scolaire, les grands adolescents et les jeunes adultes en situation scolaire ou universitaire.

Coste (1977, p. 75), conclut sur l'analyse des besoins: on en tire, dit-il, des modèles de description qui offrent une double caractéristique: celle de proposer les mêmes outils pour analyser les besoins et les objectifs et celle de centrer l'observation sur des comportements langagiers saisis dans leur environnement fonctionnel et dans leur dimension instrumentale.

> "Reste à savoir ... s'il n'importe pas plutôt d'ouvrir largement la collection des objets de désir où elles [les latences] trouveraient choix et matière à s'investir, en s'y transvestissant toujours un peu, mais en y préservant leur dynamisme" (p. 76).

1.1.10 Le modèle de Porcher et alii 1979

a) l'adaptation de "Un niveau-seuil" pour des contextes scolaires

L'adaptation de "Un niveau-seuil" pour les écoles est le résultat d'un travail de recherche dirigé par Louis Porcher dans le cadre du Projet du Conseil de l'Europe concernant les langues vivantes (Porcher et alii, 1979, p. 1). Les principes, rappelle Trim, qui signe l'avant-propos, sont connus: il s'agit de tracer des voies pour l'élaboration d'une structure générale d'un système européen, d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes.

La systématisation recommandée par le groupe d'experts comprend une série d'étapes pour le développement des programmes d'apprentissage des langues; la première de ces étapes est l'évaluation des besoins, des motivations, des caractéristiques et des ressources de l'apprenant, plus une évaluation des contraintes imposées par le cadre institutionnel dans lequel l'apprentissage sera organisé (avant-propos, p. 1). Cette évaluation débouche sur un énoncé d'objectifs explicites et sur le choix ou la conception de matériels et de techniques d'acquisition appropriés

> "qui mèneront l'apprenant du point où il se trouve au départ à un état dans lequel il sera doté des connaissances et du savoir-faire dont il a besoin pour utiliser la langue comme moyen de communication selon les exigences de sa condition" (p. 1).

Il s'agit ici d'une adaptation et non d'une évaluation radicalement nouvelle des besoins langagiers d'enfants scolarisés. Il y a donc un lien de parenté entre "Un niveau-seuil" et le document dont il est question ici. Les différences tiennent à la très forte distinction qui existe entre la formation des adultes et l'éducation scolaire (Porcher, 1979, petit guide d'emploi pour l'adaptation de "Un niveau-seuil" pour des contextes scolaires, p. 1).

Les contextes scolaires sont plus contraignants pour les élèves et les enseignants, que ne l'est le milieu des adultes: les horaires, programmes, examens y sont moins souples; l'innovation y pénètre moins facilement (p. 1). Le travail des experts consiste donc à intégrer les différences entre les deux publics et à développer une analyse déjà suggérée.

L'ensemble de l'ouvrage n'est ni exhaustif, ni même solidement hiérarchisé: les auteurs procèdent intuitivement, à partir de leur réflexion, de leur savoir et de leur expérience, comme ce fut le cas pour "Un niveau-seuil" (p. 2). L'ouvrage, qui n'est ni du "construit" ou du "préconstruit", permet de disposer de pièces nécessaires pour opérer une construction ou une préconstruction. Il doit donc, pour être utilisable, être "pédagogisé", c'est-à-dire réorganisé en fonc-

tion des besoins des utilisateurs (p. 3 et p. 8). Mais, rappelle Porcher (p. 3), le lecteur doit d'abord élucider ses propres besoins et déterminer ses objectifs; alors, il trouvera dans l'ouvrage de quoi construire les outils pédagogiques adéquats. En raison des conditions institutionnelles, des choix nationaux, des types d'élèves, les publics scolaires, apprenant une langue étrangère, sont très diversifiés:

> "Vouloir présenter une analyse unique de ces publics (comme si c'était un seul public homogène), et un modèle linguistico-correspondant (comme s'il y avait une seule voie pour atteindre un objectif), aurait été une mystification, et, en tout cas une volonté inacceptable (et d'ailleurs absurdement utopique) d'uniformisation-normalisation" (p. 3).

Dans l'analyse des publics et des domaines, les auteurs (Porcher et Coste, p. 36) notent que les individus, étant des enfants ou des adolescents, reçoivent un enseignement institutionnellement déterminé par le statut de l'obligation scolaire; il en découle qu'un enseignement centré sur l'apprenant est au moins aussi nécessaire en contexte scolaire que dans la formation des adultes, mais il ne saurait prendre une forme identique.

> "Le problème de l'analyse des besoins langagiers, de leurs modes de repérage, de leur place dans les stratégies pédagogiques, se pose tout autrement pour les adultes et pour les enfants/adolescents" (p. 36).

Mais il est impératif de connaître les besoins et les aspirations de celui qui apprend; les auteurs renvoient alors aux travaux précédents de Richterich et à ceux de Coste, précités dans le présent travail, et qui font état de démarches "positives et toujours prudentes" à cet égard. Il faut cependant y ajouter d'autres analyses pour prendre en compte les spécificités mêmes de ce public scolaire (pp. 36-40):

1. Compte tenu du statut sociologique des enfants et de l'obligation scolaire qui s'impose à eux, il est "extrêmement difficile" de mener, à leur propos, une analyse des besoins conformes aux "réquisits" classiques mis en évidence par Richterich et Chancerel. Les programmes scolaires visent une large population et même si une analyse de besoins s'impose, elle ne peut être que massive, globale, moyenne:

   > "elle concernerait les besoins des enfants vus par le monde adulte, c'est-à-dire la représentation que celui-ci se ferait de l'utilité future de l'apprentissage d'une langue pour un enfant (...); les besoins pris en compte seraient donc nécessairement externes (hétéro-définis) et centrés sur l'insertion sociale d'un individu (...)" (p. 36).

Les objectifs et les contenus pédagogiques réalisés par la suite ne peuvent alors que reposer sur une analyse globale et utilitariste des besoins (que faut-il apprendre aux enfants pour qu'ils en tirent socialement profit, devenus adultes).

2. Les auteurs croient qu'un pas de plus peut être fait, en ce qui concerne les enfants, parce que la psychologie de l'enfant, aux plans cognitif et affectif, est mieux connue que celle de l'adulte, si bien que de tenter de mettre en place un enseignement centré sur l'apprenant constitue une entreprise moins aléatoire en milieu enfantin qu'en milieu adulte:

> "Si, comme le dit René Richterich, mener une analyse des besoins d'une population pédagogique consiste à rassembler toutes les informations utiles sur celle-ci, alors la psychologie de l'enfant a un rôle à jouer dans le contexte qui nous occupe ici" (p. 37).

Les travaux sur le sujet sont bien connus, disent les auteurs, y compris ceux sur le plan du langage, de même, les relations multiples entre les caractéristiques psychologiques d'un enfant et ses composantes sociologiques sont repérées.

3. La prise en compte des besoins vécus et des motivations des apprenants en contexte scolaire doit s'opérer surtout au plan des méthodes pédagogiques et des modalités mêmes de l'enseignement en classe parce que les motivations externes (jouant sur le long terme) intéressent peu les enfants: leur vision du monde, à cet âge, ne correspond pas à celle des adultes. Le problème c'est que les manuels contribuent, eux, à uniformiser l'enseignement et donc, à le décentrer par rapport à l'apprenant. La centration sur l'apprenant doit donc s'opérer essentiellement au niveau des pratiques pédagogiques, à l'intérieur d'un cadre à forte densité d'imposition.

4. L'importance de l'évaluation en milieu scolaire (notes, examens, contrôles, etc.), aussi bien au plan national qu'institutionnel, offre peu de souplesse pour une auto-évaluation des objectifs d'apprentissage plutôt que des objectifs d'enseignement. Il y aurait là un progrès pédagogique appréciable à réaliser en donnant à l'enfant sa pleine responsabilité dans la gestion de son propre apprentissage.

5. La rigidité des découpages temporels est beaucoup plus grande et contraignante en milieu scolaire que chez les adultes. Même si la pédagogie de l'autonomie et celle de l'individualisation de l'enseignement sont expérimentées dans plusieurs pays, il reste encore un chemin considérable à parcourir dans ce sens.

6. Dans les contextes scolaires, les enseignants sont des professionnels, à temps-plein, qui font carrière toute leur vie (en général) dans ce domaine, ce qui n'est pas le cas en milieu adulte. A cause de cette différence de personnel, des distinctions se manifestent à propos des apprentissages et on ne saurait ignorer cette composante.

7. Dans le secteur de l'éducation, les enfants ne sont pas considérés comme des décideurs: l'enseignement est posé comme une affaire relevant du monde adulte parce qu'elle est vécue comme la préparation exemplaire à la vie d'adulte. Dans ces conditions, prendre en compte l'apprenant lui-même dans le déroulement de l'enseignement est d'une extrême difficulté, et cela se complique par le fait que les parents d'élève possèdent, presque toujours, un droit de regard sur l'enseignement de leurs enfants. Ils sont donc attentifs aux innovations: ce qui importe, ce n'est pas qu'ils y soient ou non favorables, c'est qu'ils existent comme partenaires de l'acte éducatif, ce qui est très différent de la situation en formation des adultes.

Un projet tel que conçu par les experts du Conseil de l'Europe suppose que les élèves sont plus étroitement associés à la gestion de leur apprentissage et qu'on propose alors des modalités de négociation pédagogique (p. 40).

b) Interrogations sur les besoins langagiers en contextes scolaires

Dans l'introduction de son document sur les interrogations touchant les besoins langagiers en contextes scolaires, Porcher (1980a, p.1) admet que tenter d'éclairer le problème de l'apprentissage d'une langue étrangère en contexte scolaire constitue une entreprise redoutable. Pour ne pas maintenir un certain immobilisme factuel, c'est-à-dire un conservatisme réel, il cherche à "brosser un canevas de réflexion", à offrir "un cadre global" au sein duquel se trouvent circonscrits les problèmes des besoins des élèves qui apprennent une langue étrangère à l'école.

Comme l'année précédente, à propos de l'identification des besoins langagiers des élèves d'âge scolaire, Porcher (p. 8) rappelle que les aspects cognitifs et affectifs de l'apprentissage sont à prendre en compte, et que la langue est à percevoir comme un instrument de communication; c'est pourquoi l'identification des besoins langagiers des apprenants, en milieu scolaire, doit toujours s'opérer dans cette perspective:

> "Il importe alors de cerner les contours et les composantes de cette compétence de communication, car ce repérage est une condition nécessaire de l'établissement et de la définition des besoins" (p. 9).

On obtient, par là, le lieu vers lequel se dirige un apprentissage, c'est-à-dire l'ensemble des maîtrises, des savoirs et des savoir-faire requis pour parvenir à l'objectif poursuivi.

> "Ce qu'est l'apprenant au début de l'apprentissage, ce qu'il doit être au terme de celui-ci (quel qu'en soit le décideur) et toute la trajectoire dynamique qui relie ces deux points" (p. 9).

telle est, pour Porcher et alii (1979) la notion de besoin et le cadre analytique dans lequel il est pertinent de la circonscrire.

Comme l'année précédente également, Porcher (1980a, p. 10) vise une démarche globale, assumant la totalité des paramètres qui interviennent dans un apprentissage; il établit les mêmes différences institutionnelles et didactiques (pp. 11-15); il vise une langue de communication axée sur un contexte socioculturel caractéristique des pays dont c'est la langue maternelle.

Il insiste encore (p. 20) sur l'importance d'envisager la formation éducative proprement dite des apprenants et de prendre alors en compte les besoins qui contribuent à construire leur personnalité: décentration, développement cognitif, esprit critique, socialisation, etc., et cela, même si le professeur de langue n'a pas à jouer un rôle de "pasteur planétaire" et à assumer l'ensemble des besoins éducatifs des apprenants.

Il semble à Porcher (p. 21) qu'on doit mettre en chantier un certain nombre de travaux sur le terrain pour repérer les composantes concrètes, réelles, empiriques, pragmatiques, quotidiennes des besoins du public auquel on a à faire. Il faut donc répondre à un certain nombre de questions desquelles devront sortir des outils pratiques, empiriquement, immédiatement et directement utilisables, par tous, qui "permettent de définir, de décrire et d'organiser les besoins des apprenants" (p. 21).

Sachant qu'il n'existe pas une seule réponse, ni une seule vérité, Porcher choisit de procéder à l'aide de questions regroupées ainsi (pp. 23-34):

1. Questions sur les apprenants

   a) les motifs des apprenants
   b) les attitudes

Il interroge ici les apprenants puis leurs parents. L'ensemble des informations peut être recueilli sans appareil scientifique hautement sophistiqué. Les questionnaires entretiens semi-directifs et autres techniques de collecte de données sont dépourvus de pertinence dans ce cas. Les informations sont simplement rassemblées par discussions collectives et individuelles entre les parties intéressées. Il n'y a pas à y consacrer beaucoup de temps (une séance de travail au début de l'année scolaire, suivie de deux autres au cours de l'année).

2. Questions institutionnelles

   a) conditions locales de travail
   b) conditions administratives générales

3. Questions didactiques

   a) l'école et l'emploi
   b) l'école et ses sanctions
   c) le professeur et les élèves
   d) la formation des enseignants

Porcher conclut ses interrogations (pp. 43-46) en réaffirmant l'importance de l'analyse des besoins langagiers à l'école, en dépit de la complexité de la tâche et même si le travail est fait de façon relativement extrinsèque, c'est-à-dire par des intermédiaires qui ne sont pas pleinement représentatifs. Il rappelle enfin qu'une langue est un produit socio-historique qui existe avant tout individu et s'impose à lui: c'est l'aspect systématique de la langue, celui sur lequel on ne peut agir par simple volonté. Elle est aussi un instrument à son service et donc perméable au pouvoir de l'individu; alors c'est le sujet qui s'impose à elle. Cette nature de la langue d'être à la fois deux choses, obstacle et moyen, conduit à une existence double des besoins langagiers eux-mêmes. La centration sur l'apprenant y trouve sa condition et sa limite. Quel que soit l'apprenant, quelles que soient ses intentions, quels que soient le système, la situation, l'enseignant, etc., une langue se caractérise par des lois de fonctionnement sur lesquelles on ne peut que s'interroger au plan strictement théorique. Mais à l'inverse, on ne peut négliger la capacité de l'homme de maîtriser la langue car "le système ne suffit pas à la production de la parole" (p. 46).

Pour Porcher enfin,

> "promouvoir l'analyse des besoins en contexte scolaire est un enjeu bien plus fondamental que toute option linguistico-pédagogique" (p. 46).

1.1.11 Les perspectives récentes: Coste 1980

Pour Coste (1980, pp. 46-47), définir des objectifs en milieu scolaire implique trois dynamiques distinctes qui se recoupent et coïncident:

1) tenir compte des processus et des étapes de développement de l'enfant;

2) tenir compte des perspectives d'usages sociaux et professionnels de l'acquis;

3) tenir au(x) projet(s) éducatif(s) de l'école;

4) ne pas orienter l'apprentissage scolaire des langues secondes tout entier vers un objectif unique de fin d'étude;

5) disposer au contraire d'objectifs successifs, explicités et explicables (y compris aux apprenants);

6) viser des objectifs qualitatifs et articulables entre eux;

7) circonscrire et inventorier les objectifs "formatifs" de façon aussi spécifique que les objectifs linguistiques;

8) évaluer les résultats non seulement sur les acquis langagiers mais sur l'appréciation des résultats de la poursuite des autres objectifs;

9) mettre en liaison les différents objectifs grâce à la recherche de l'acquisition de la compétence de communication et en faire profiter le milieu scolaire;

10) doser ce profit dans le cursus d'apprentissage et pondérer en conséquence.

Pour Coste, l'analyse des besoins en milieu scolaire est difficile, en raison du statut des enfants, de l'absence d'objectifs utilitaires, de l'imprévision de l'avenir, de l'incapacité de définir des besoins langagiers à cet âge, de déterminer des contenus et de négocier (p. 32). Il trouve en outre que si l'utilité future justifie l'apprentissage en milieu scolaire, on renforce en se centrant sur l'apprenant, la planification autoritaire et sélective des systèmes d'instruction. Il croit enfin (p. 33) que le choix de l'approche fonctionnelle, donc utilitariste, dans le système scolaire, peut entraîner une remise en question complète d'un enseignement précoce des langues, ce qui renverse les propositions entretenues jusqu'à maintenant selon lesquelles il serait mieux d'apprendre tôt une langue étrangère.

1.2 Les modèles américains

La seconde partie du chapitre touche des modèles américains d'analyses des besoins en milieu institutionnel. Ces modèles sont très nombreux et il existe une documentation abondante sur les techniques d'analyse et les instruments à utiliser. Certains travaux constituent, à l'heure actuelle, des ouvrages de base, tels ceux de Stufflebeam et de Kaufman, exposés ici; ils sont précédés du modèle de Dick et Carey en raison de l'intérêt qu'il offre pour l'analyse des besoins dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde. Les approches de Stufflebeam et Kaufman se situent dans le cadre d'une démarche globale d'analyse de l'institution, l'analyse des besoins représentant une facette importante de la démarche; pour faciliter la compréhension de ces modèles et la place de l'analyse des besoins dans le processus d'analyse, les modèles sont présentés intégralement.

1.2.1 Le modèle de Dick et Carey 1977

Dick et Carey (1977, pp. 53-59) proposent une démarche en trois étapes pour réaliser une planification de l'enseignement: la première vise l'établissement d'une documentation sur les besoins, la seconde touche les besoins en général et les besoins d'enseignement proprement dits, et la troisième s'attache au modèle planifié d'enseignement.

1) Première étape – Etablissement d'une documentation sur les besoins.

On procède:

a) au développement d'un plan de classement: il s'agit ici de recueillir toutes les données, théoriques ou non, concernant les analyses de besoins réalisées dans le domaine envisagé et de les classer par catégories. On peut utiliser, à cet effet, des grilles d'évaluation de postes. Une fois la liste des besoins et des objectifs correspondants réalisée, on établit le lien entre les deux et leur pertinence quant à l'objectif global poursuivi; on peut également déterminer la validité des besoins identifiés dans ces recherches ou études; c'est pourquoi l'interprétation de la grille doit être judicieuse car son emploi permet d'analyser et de résumer les données sur cette question, d'en apprécier la valeur et d'en mesurer les limites;

b) à l'analyse des limites des études disponibles: le responsable de la planification peut constater que, parmi les analyses de besoins réalisées, plusieurs concernent le champ visé ou sont pertinentes à la recherche en cours. Mais il doit d'abord en évaluer la qualité et les limites qui relèvent de deux ordres: l'instrumentation utilisée pour analyser les besoins et les intentions de ceux qui subventionnent le groupe qui a procédé à l'analyse:

- l'instrumentation: pour simplifier l'opération, on peut classer un besoin identifié selon la performance (exemple, les tests) ou selon la perception (exemple, les questionnaires). On peut également opérer un classement selon que les études s'attachent à des situations réelles, dans un milieu identifié ou qu'elles sont simulées pour des milieux hypothétiques. Enfin, on doit identifier la(les) personne(s) qui a(ont) fait la recommandation finale de l'étude: s'agit-il d'un(e) citoyen(ne) du milieu visé, de clients, d'experts, de membres de conseils d'administration, de superviseurs ou d'un ensemble de ceux-ci? Ces facteurs sont toujours déterminants dans l'appréciation qualitative des données; selon le cas, il peut s'avérer nécessaire de recourir à d'autres analyses de besoins avant de prendre une décision à partir de ces données;

- le biais des "bailleurs de fonds": il est important de prendre conscience que les analyses de besoins disponibles reflètent les intérêts et les priorités de certains groupes parce que l'analyse elle-même favorise l'emploi de stratégies au niveau

des décisions. Encore là, il y a lieu de recourir à une grille de catégories pour classer les données dans ce sens et pouvoir déterminer l'aspect qualitatif des contenus.

Cette première étape permet au responsable de la planification de vérifier la qualité de la documentation fournie dans ces études et de s'assurer qu'elle n'est pas biaisée, qu'elle est valide, compréhensible et en relation avec les objectifs d'enseignement poursuivis.

2) Seconde étape – Besoins et besoins d'enseignement

Lorsque la documentation sur les besoins est complétée, on procède à la distinction entre des besoins d'enseignement et des besoins généraux: il peut y avoir divers types de besoins: ceux concernant l'ajout du temps/enseignement, l'évaluation, le matériel didactique, les ressources, le personnel disponible et ceux touchant les motivations des enseignants et celles du personnel éducatif, la valorisation des tâches, la supervision, la politique administrative pour assurer le maintien de la qualité des services éducatifs. On procède également à la catégorisation des besoins: selon l'importance attachée aux besoins d'enseignement, on peut les regrouper en trois catégories qui visent:

- un contenu différent d'apprentissage;
- une population nouvelle;
- un changement de système, une innovation.

L'accent est mis sur des paramètres différents, selon le cas: soit sur les objectifs d'apprentissage dans un milieu, à un moment, pour une clientèle spécifique, soit sur le coût des ressources additionnelles (personnes, matériel disponible ou à élaborer, temps requis en animation et formation s'il s'agit d'un projet entièrement nouveau) etc.; il est souhaitable, dans ce cas, d'élaborer deux listes, une (à compléter et raffiner davantage) sur des besoins prioritaires et l'autre sur des besoins à satisfaire ultérieurement; enfin, on opère la définition des objectifs d'enseignement: il s'agit alors de transformer les besoins d'enseignement de la liste prioritaire en objectifs d'enseignement, et si nécessaire de faire vérifier le travail par des experts.

3) Troisième étape – Modèle planifié d'enseignement.

Une fois la liste prioritaire des besoins d'enseignement complétée, le responsable (seul ou aidé d'une équipe de personnes) procède à l'élaboration du modèle de planification de l'enseignement; ce modèle part des besoins circonscrits pour passer aux objectifs puis aux compétences requises pour atteindre les objectifs.

Au même moment, il procède à une analyse de la population cible afin de déterminer ses comportements et ses caractéristiques. L'information recueillie s'avère précieuse; elle permet, entre autres, de déterminer la motivation des apprenants, de fixer le point de départ des objectifs, la performance attendue et les

critères d'évaluation. La stratégie d'enseignement est mise au point et un prototype du matériel requis est élaboré, expérimenté, évalué de façon formative et corrigé si nécessaire. Cette opération est répétée jusqu'à ce que le modèle proposé réponde aux besoins identifiés préalablement ou jusqu'à ce qu'on ne puisse plus matériellement reprendre l'opération, en raison des coûts qu'elle implique. L'accent devrait avoir été mis sur l'analyse des besoins car la tâche du planificateur, à ce stade, s'en trouve d'autant facilitée.

Enfin, dans cette dernière étape, le responsable doit tenir compte du milieu dans lequel le modèle d'enseignement est implanté, c'est-à-dire voir à ce que les données de son analyse soient accessibles au milieu, que celui-ci puisse les interpréter et que les objectifs ne soient pas trop vagues ou généraux rendant l'application difficile sinon impossible. Enfin, il doit respecter l'hétérogénéité des milieux et leur façon d'envisager une planification: l'industrie, par exemple, attache une grande importance à l'efficacité de la formation sans souci des coûts et des contraintes de temps qu'elle entraîne; par contre, le milieu de l'éducation met plutôt l'accent sur des changements et quelquefois sur du rattrapage. Il n'y a pas de règle de conduite prédéterminée sinon celle de respecter, au mieux, les variables d'une situation.

En conclusion, Dick et Carey croient qu'une analyse de besoins devrait améliorer la qualité de l'enseignement lequel doit répondre aux besoins identifiés des apprenants.

1.2.2 Le modèle de Stufflebeam et alii 1971

Selon Stufflebeam et alii (1971, avant-propos),[2] l'évaluation n'est plus perçue, à l'heure actuelle, comme le développement de tests et d'instruments de mesure des aptitudes et du rendement scolaire des étudiants; telle que conçue, elle n'a pas réussi à résoudre le problème de la définition des besoins. Il n'y a pas d'évaluation de l'information qui soit disponible, ni d'instruments adéquats (sauf pour analyser le rendement des élèves), ni de modèles. Il n'existe pas non plus de mécanismes voulus pour organiser, structurer et rapporter l'information touchant l'évaluation, pas de personnel qualifié ni de milieu où on forme de manière organisée des personnes intéressées à cette démarche.[3]

C'est pourquoi aujourd'hui, cette science diversifie son champ de préoccupation et tente d'aider les institutions à améliorer leur processus de décision:

> "The purpose of evaluation is not to prove but to improve" (Stufflebeam et al., avant-page).

La démarche visée par le groupe de Stufflebeam vise quatre objectifs spécifiques (p. xxv):

1) d'abord exposer, en détails, la nature de cinq sources de problèmes qu'ils identifient: la définition de l'évaluation, la prise de décision, les valeurs et les critères envisagés, les niveaux administratifs et le modèle de recherche;

2) ensuite, identifier et fournir certaines données susceptibles de solutionner les problèmes sus-mentionnés;

3) présenter une nouvelle définition et une méthodologie originale basée sur les données recueillies; et enfin

4) fournir des pistes en vue d'applications éventuelles dans des milieux donnés.

Après avoir tenté de détruire le mythe selon lequel l'évaluation serait une science rigoureuse et utile à tous, les auteurs révisent et critiquent les écrits théoriques portant sur l'évaluation largement influencée par la définition de Tyler [E ≅ (P ≅ O)] et dans laquelle il s'agit d'établir la congruence entre la performance des élèves et les objectifs. Selon eux (p. 38), deux forces s'affrontent dans le système éducatif: l'une est interne à l'école et vise la réalisation des objectifs fixés quels qu'ils soient; la seconde, externe, touche des facteurs sociaux, culturels et technologiques qui déterminent en quelque sorte les objectifs du milieu. Il s'agit donc d'évaluer qualitativement et quantitativement ces forces, de déterminer des stratégies appropriées et de les appliquer par la suite: l'évaluation consiste à identifier ces stratégies et à fournir au milieu le moyen de les mettre en application. Stufflebeam et al. parlent d'évaluation "congruente" lorsqu'il est question de l'écart entre les objectifs fixés et la performance atteinte et d'évaluation "contingente" quand il s'agit de fournir une nouvelle orientation dans la société ou dans un milieu culturel donné. Les deux types d'évaluation tentent d'améliorer le système éducatif. La définition qu'ils privilégient est la suivante (p. xxv et pp. 40-44): l'évaluation est une démarche qui permet de délimiter, de circonscrire (delineating), d'obtenir (obtaining) et de fournir (providing) l'information pertinente pour pouvoir juger d'une situation (judging) et prendre la(les) décisions(s) qui s'impose(nt) face à différents choix possibles (decision alternatives).

- Une démarche c'est-à-dire une activité qui comporte un certain nombre d'étapes et d'opérations et dans laquelle on doit recourir à différentes méthodes d'analyse;

- circonscrire veut dire présenter, antérieurement à toute la démarche, un inventaire des alternatives offertes touchant l'information; délimiter donc l'information requise et les critères à appliquer pour prendre une décision. C'est la première étape de toute l'analyse; une fois la description réalisée, un des contextes de changement est choisi et on procède à l'opération proprement dite;

- obtenir signifie ici que l'analyste connaît les techniques conventionnelles d'analyse, les méthodes en cours et qu'il connaît les instruments, peut les utiliser, procéder à l'organisation systématique des données recueillies et procéder, au besoin, à une analyse statistique;

- fournir s'entend dans le sens d'aide que l'évaluateur doit apporter à son client pour définir ses besoins, établir ses critères, déterminer ses choix; son rôle consiste également à rendre l'information accessible et compréhensible au milieu;

- l'information ne consiste pas seulement dans les résultats de recherches théoriques, d'analyses statistiques, de sondages ou autres, mais également dans les données fournies par différentes expériences publiées ou disponibles. Il n'est pas nécessaire de toujours mesurer de façon rigoureuse les données de l'information. Certaines sont recueillies et permettent, au moment de prendre les décisions finales, d'enrichir l'analyse et elles peuvent s'ajouter aux variables non contrôlables.
  L'information ne consiste pas seulement non plus dans la cueillette des données. Il y a lieu d'organiser systématiquement cette démarche de telle sorte que les obectifs soient clairement identifiables et repérables. L'information c'est le moyen par lequel on tente de réduire l'incertitude entourant le processus de décision: plus il y a d'informations au sujet des choix multiples offerts, moins les risques d'échecs seront grands et plus éclairée sera la décision. Si les changements à opérer sont mineurs, il n'y a pas lieu de faire une enquête longue et complexe. L'analyste doit avoir en tête l'information qu'il peut aller chercher et il doit pouvoir juger de la capacité de son client de l'utiliser à bon escient;

- pertinente: si l'information est scientifique (validité interne et externe, fiable et objective), pratique et efficace, elle est pertinente. Elle doit en outre répondre aux critères et aux valeurs que l'analyste et celui qui doit prendre la décision se sont fixés;

- juger d'une situation et prendre la décision qui s'impose: il s'agit ici du point central de la définition puisque l'évaluation toute entière repose sur la prise de décision basée sur un jugement. Cette question soulève certaines interrogations quant à savoir si la personne qui procède à l'évaluation doit être la même que celle qui prend la décision. Pour les uns, il y a là une source de conflits d'intérêt alors que d'autres ne partagent pas cet avis; certains croient que si l'évaluation ne participe pas à la prise de décision, il y a risque de manipulation des données ou de fausse interprétation des résultats. Quoi qu'il en soit, les experts dans le domaine de l'évaluation sont rares et cette démarche relève plus ou moins d'"amateurs". Dans une

situation idéale, soutiennent Stufflebeam et al. (p. 43), les deux rôles ne sont pas mêlés. Le reste demeure affaire de jugement;

- entre différents choix possibles: on dit qu'il y a problème lorsque certains besoins demeurent insatisfaits; il y a alors lieu d'explorer une nouvelle formule. Les changements se produisent lorsque celui qui doit prendre une décision face à un problème est conscient de celui-ci ou du moins d'une partie du problème, qu'il est capable de concevoir et d'envisager diverses alternatives à ce problème et de choisir celle qui offre le plus de chances de réussite; enfin il faut aussi qu'il puisse agir à la suite de son choix.

Stufflebeam et alii envisagent quatre aspects de la prise de décision (fondamentale à leur démarche) (pp. 49-105): le processus de décision, le contexte de décision, les modèles de décision et la prise de décision.

Le processus de décision comprend quatre étapes: d'abord la prise de conscience (qui peut être d'ordre cognitif ou provenir de l'expérience) de la nécessité de prendre une décision; ensuite, la description de la situation, puis le choix d'une alternative et enfin l'action.

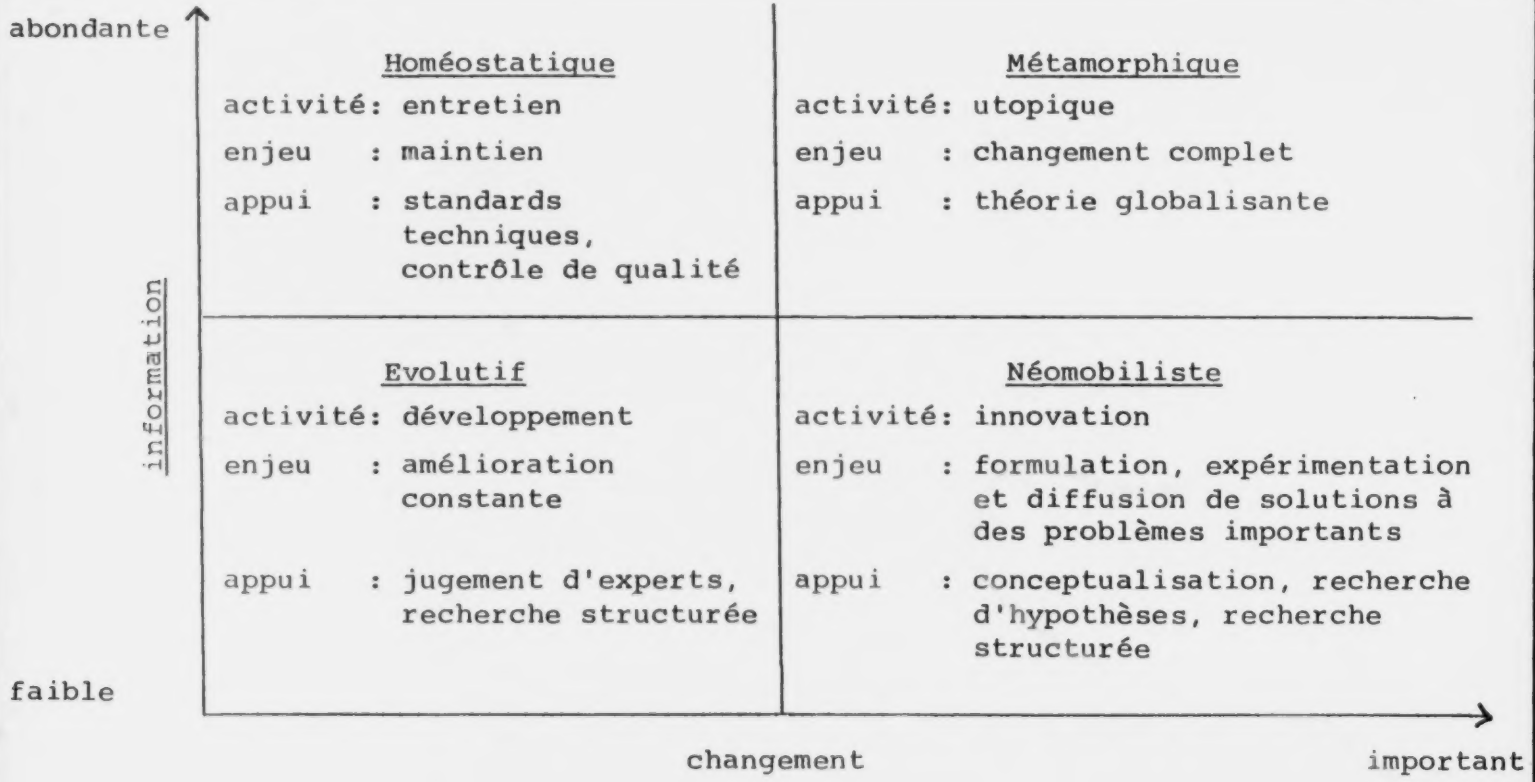
Les contextes de décision. S'inspirant largement de Braybrooke et Lindblom (1963), les auteurs proposent (p. 62) une typologie des différents contextes de changement susceptibles de favoriser la prise de décision et qui sont résumés dans le tableau suivant (la traduction est empruntée à Lucier, 1976, no. 2, p. 18). (Voir le tableau 3, page suivante).

L'importance du changement à apporter détermine le choix du contexte; selon que le changement est évolutif, homéostatique, néomobiliste ou même métamorphique, il suit toujours le même itinéraire cyclique évaluation – décision – action: la définition de l'évaluation déjà citée s'applique dans chacun des cas.

- les contextes métamorphiques (Stufflebeam, pp. 67-68) concernent des changements complets du système d'une importance telle que l'information requise doit être abondante et supportée par une théorie d'ensemble. Selon Stufflebeam et alii, il s'agit là d'une activité assez utopique. Les responsables décisionnels doivent être capables d'évaluer le changement sur tous les plans, d'envisager le plus grand nombre de variables possibles et d'analyser et synthétiser non seulement le produit final mais chacune des étapes du processus. Les changements de type révolutionnaire sont plutôt rares, les intervenants ne pouvant que rarement élaborer, évaluer des changements de ce type. Cette catégorie demeure donc plus théorique qu'opérationnelle;

TABLEAU 3

LES CONTEXTES DE DECISION



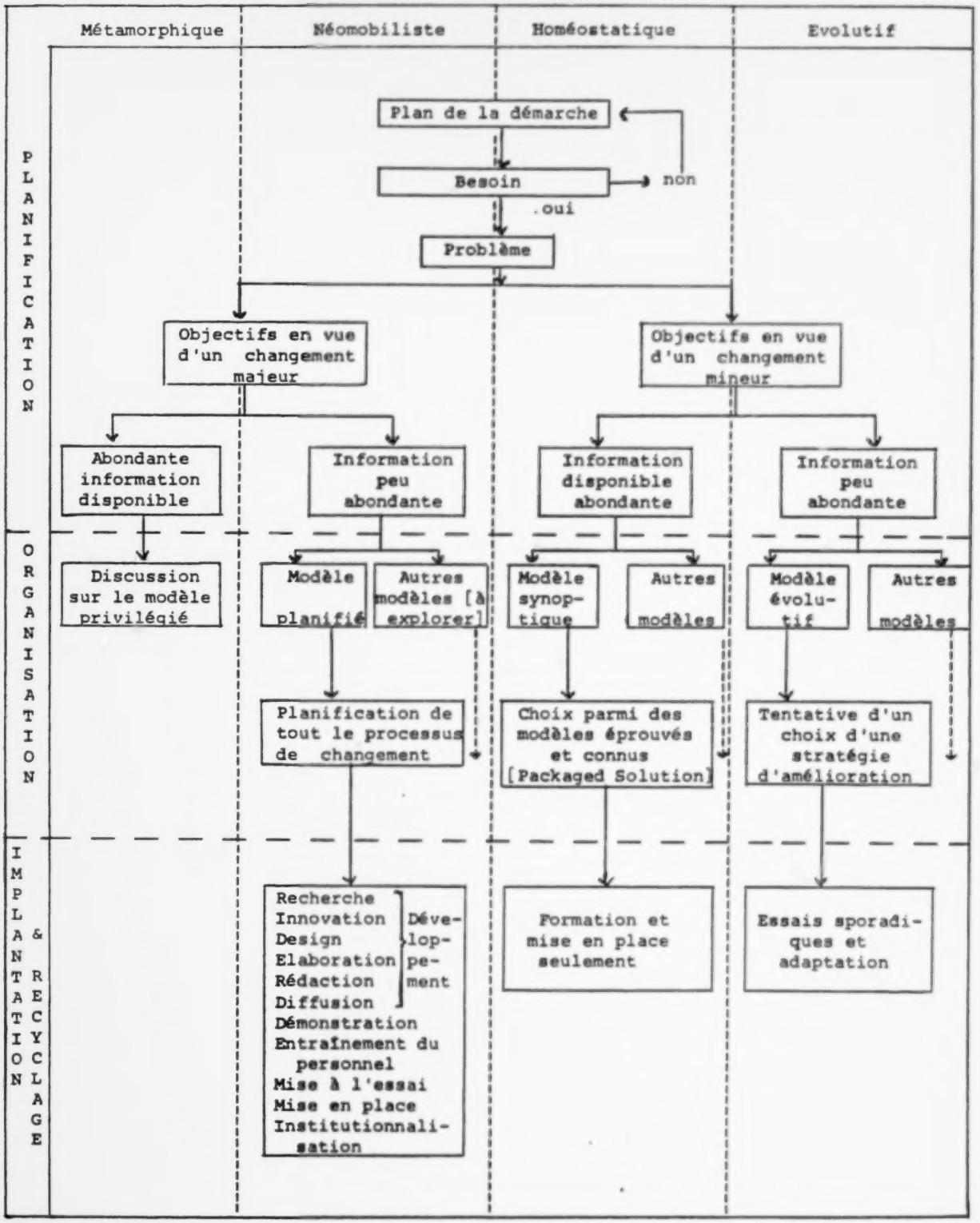
- les contextes homéostatiques (p. 68) sont des contextes d'évolution lente, routinière, faite de façon cyclique à l'intérieur du système; il s'agit de maintenir un équilibre institutionnel par des ajustements mineurs et de procéder à du rattrapage ponctuel; l'information adéquate est normalement disponible;
- les contextes évolutifs (pp. 68-69) ne visent pas des changements plus importants, mais comme l'information disponible est moins abondante, il y a lieu de recourir à des analyses et à des expertises poussées et de faire appel à des consultants expérimentés pour améliorer l'activité institutionnelle;
- les contextes néomobilistes (p. 69) concernent des changements plus importants que les deux premiers. Il s'agit dans ce cas-ci d'innovation mais l'information disponible est limitée, les écrits théoriques touchant la question peu nombreux. Il s'agit d'inventer, d'expérimenter, de diffuser, d'apporter de nouvelles solutions à des problèmes importants. L'accent est mis sur la créativité et les études sont d'abord de type exploratoire et heuristique pour se transformer ensuite en système rigoureux. Ce contexte requiert plus de temps, s'avère plus coûteux et comporte un plus grand nombre de risques que dans les deux premiers.

Les modèles décisionnels. Stufflebeam et alii (pp. 70-73) suggèrent trois modèles décisionnels correspondant aux contextes de changements proposés. Ils ne tiennent pas compte du contexte métamorphique parce qu'il repose uniquement sur des aspects théoriques. Les modèles sont les suivants: 1) le synoptique appelé ainsi parce que diverses alternatives de même que leurs conséquences possibles sont envisagées; il convient au contexte homéostatique; 2) le modèle évolutif "démontable" plus axé sur des besoins ponctuels et des solutions par déduction plutôt que sur des objectifs à long terme; il s'adapte au contexte évolutif parce qu'il n'y a pas de recherche en vue d'innover mais plutôt pour développer ce qui est déjà en place; 3) le modèle planifié envisagé dans les contextes néomobilistes propres aux changements d'envergure. Il comporte plusieurs étapes, de nombreux intervenants (dont le nombre varie selon l'importance du changement) et s'étend sur une longue période de temps. Les auteurs proposent, pour ce modèle, une taxonomie des activités propres à ce contexte: il s'agit de la recherche, du développement (axé sur la création, le design, l'élaboration et la synthèse), de la diffusion et de l'adoption du projet.

La prise de décision (pp. 79-84) se divise en quatre volets: la planification (planning), le choix des moyens pour atteindre le but ou, si on préfère, la structuration (structuring), la réalisation de la décision ou la mise en oeuvre (implementing) et l'évaluation (recycling) de la décision. Elle demeure influencée par la personnalité du décideur, son système de valeurs et son interprétation des faits et de la situation. La grille situationnelle suivante résume l'ensemble des composantes concernant la prise de décision. (Voir tableau 4, page suivante).

TABLEAU 4

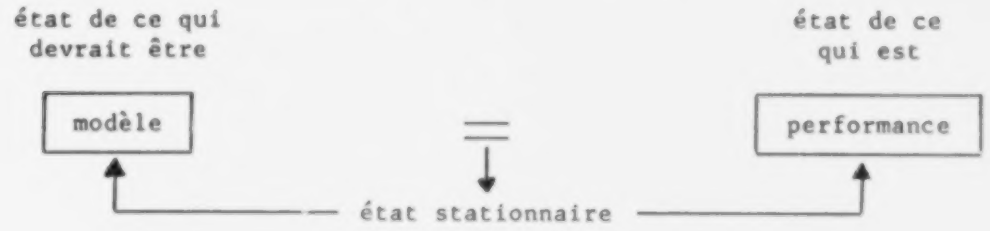
GRILLE SITUATIONNELLE D'UNE PRISE DE DECISION



Le besoin - Stufflebeam et alii (p. 110) soutiennent qu'il n'y a pas de "besoin" tant et aussi longtemps qu'il n'y a pas "congruence" entre une situation donnée (un modèle) et la performance. Ils illustrent leurs propos ainsi:

TABLEAU 5

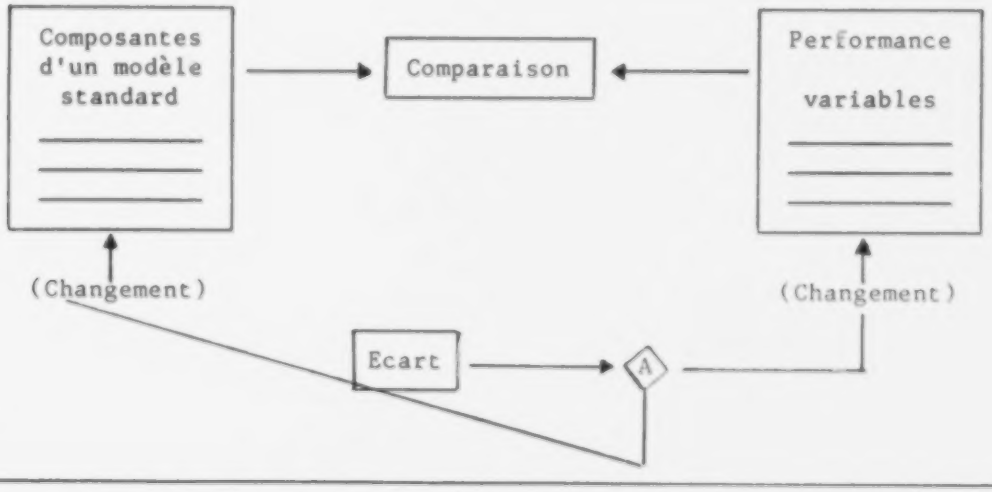
COMPARAISON ENTRE CE QUI EST ATTENDU
ET CE QUI EST REALISE (p. 110)



Il y a un "besoin" lorsque le décideur prend conscience d'un écart entre ce qui est et ce qui devrait être. Il s'agit alors pour lui d'identifier le besoin, de déterminer la mesure de l'écart et d'opérer le changement nécessaire. Le tableau suivant illustre l'identification du besoin:

TABLEAU 6

IDENTIFICATION D'UN BESOIN (p. 111)



Stufflebeam et alii (p. 111) croient qu'il faut des critères d'évaluation concernant la réalité et celle qui est souhaitée.

Caractéristiques du système d'éducation - Selon Stufflebeam et alii (p. 125), un système d'éducation comprend des variables d'entrée (caractéristiques des élèves, attitudes, aptitudes, etc.), une démarche (incluant toutes les expériences encourues) et des variables de sortie (les diplômés, les "dropouts", ceux qui ont changé d'option, etc.). L'action se passe à l'intérieur de la démarche, influencée par divers facteurs internes au milieu institutionnel lui-même, et d'autres facteurs externes (l'environnement, la communauté, l'état, la nation qui ont eux-mêmes des systèmes propres). Tous ces systèmes sont interreliés et résumés dans le tableau suivant. (Voir le tableau 7, page suivante.)

la stratégie présentée pour réaliser une évaluation et une analyse de besoins prend en compte les différents systèmes touchés par l'évaluation puisqu'ils sont interreliés. De plus, si on veut procéder à une évaluation efficace, on ne peut se limiter à comparer les résultats obtenus avec les objectifs souhaités; il faut viser une démarche analytique de cueillette des données et préparer ainsi la prise de décision.

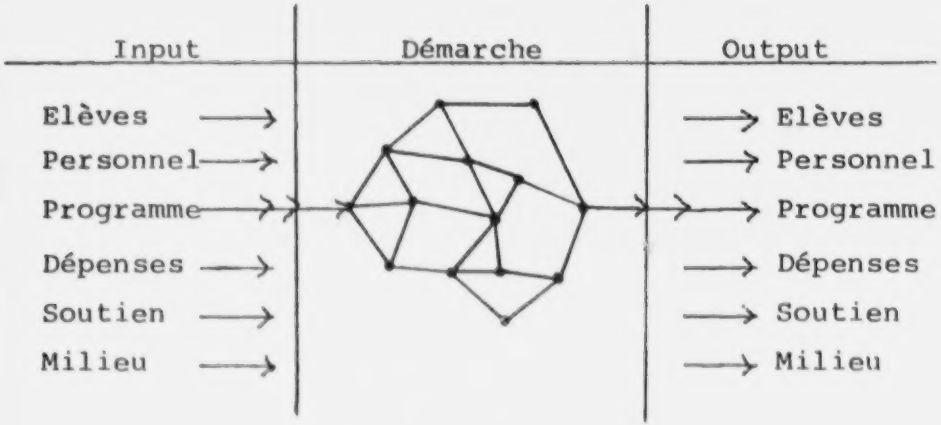
A cet effet, ils déterminent quatre champs institutionnels au sujet desquels il est nécessaire de "circonscrire, obtenir et fournir de l'information pertinente."* Le premier consiste en l'évaluation de l'environnement, du milieu (context), qui vise les besoins de ce milieu, ses problèmes, les valeurs maintenues ou souhaitées de même que ce qui en modifie l'évaluation; ce genre d'évaluation prépare la prise de décision concernant les objectifs et les priorités. Le second champ institutionnel s'attache à l'évaluation des ressources (input) matérielles et humaines; il prépare les décisions concernant l'opération et sa réalisation. Il y a ensuite l'évaluation des processus (process) ou si on veut des activités nécessaires à la réalisation des objectifs; cette évaluation prépare les décisions concernant la cohérence des objectifs et des processus. Enfin, l'évaluation du produit (product) permet de comparer les résultats obtenus à ceux qui étaient visés; cette évaluation prépare les décisions concernant le réajustement continu des opérations pour une atteinte adéquate des objectifs. A ces quatre champs institutionnels d'évaluation, résumés dans le modèle C.I.P.P., correspondent quatre types de décision, soit la planification (planning), la structuration (structuring), la mise en oeuvre (implementing) et l'évaluation (recycling).

---

* Les techniques connues peuvent être employées, soutiennent les auteurs (pp. 138-213); d'autres, plus récentes, peuvent être ajoutées (PERT, CPM, MANOVA, ANOVA, etc.)

TABLEAU 7

INTERRELATION ENTRE LES SYSTEMES (p. 125)



un système scolaire

un système communautaire

un système d'état

un système national

Les trois tableaux suivants illustrent certaines composantes du processus d'évaluation:

- le tableau 8 (p. 112) montre les différents intervenants avec lesquels l'évaluateur et celui qui prend les décisions entrent en contact lorsqu'ils procèdent à une évaluation;

- le tableau 9 (p. 113) montre les différentes facettes de la méthodologie dans le traitement de l'information;

- et enfin le tableau 10 (p. 114) décrit l'ensemble de l'opération concernant le traitement de l'information dans une démarche d'évaluation.

TABLEAU 8

PUBLIC VISE PAR LES EVALUATEURS ET CEUX QUI PRENNENT LES DECISIONS DANS UNE EVALUATION

(p. 154)

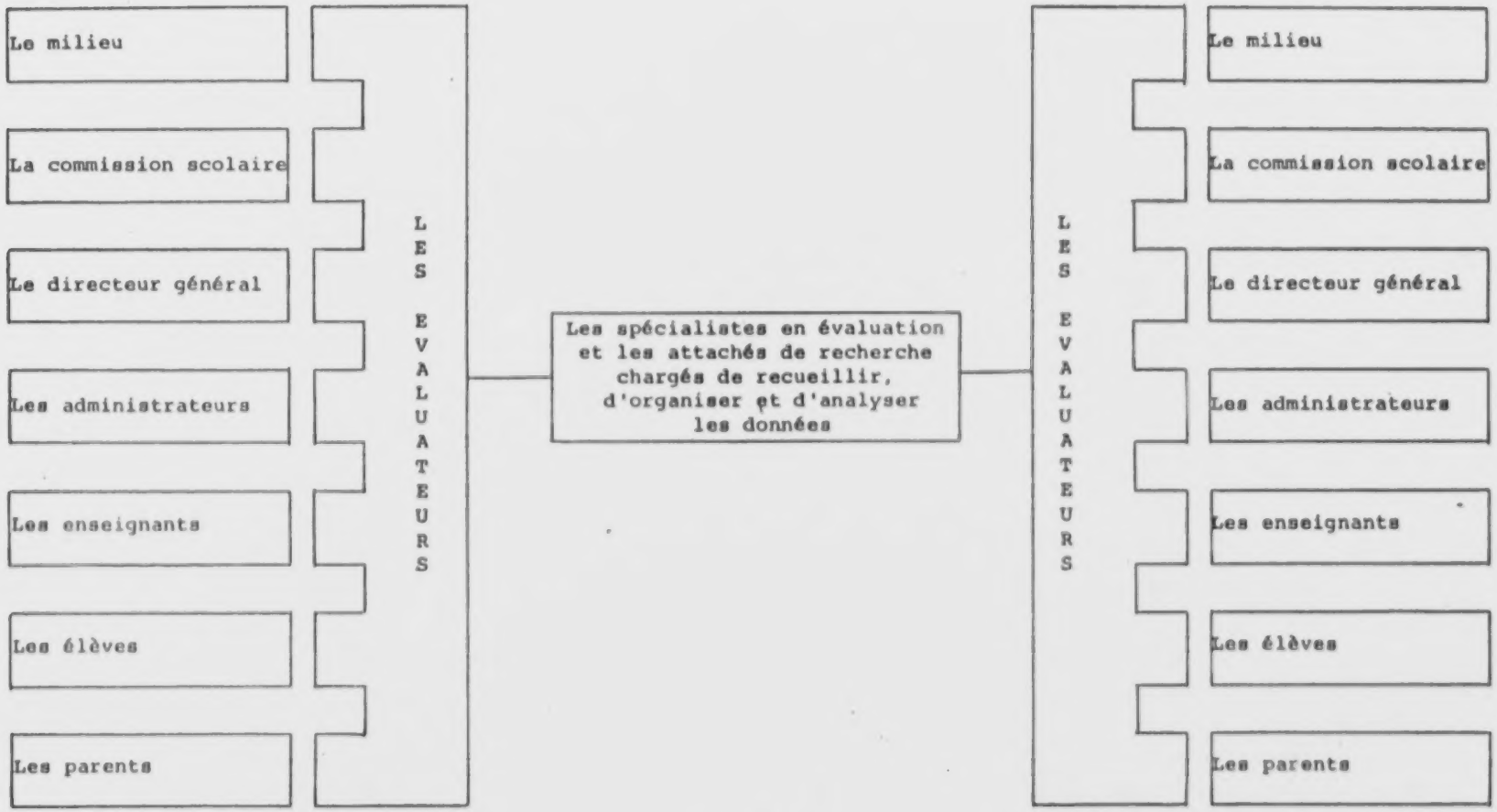


TABLEAU 9

ASPECTS METHODOLOGIQUES DU TRAITEMENT DE L'INFORMATION TOUCHANT CELUI QUI PREND LA DECISION ET LE PUBLIC VISE
(p. 155)

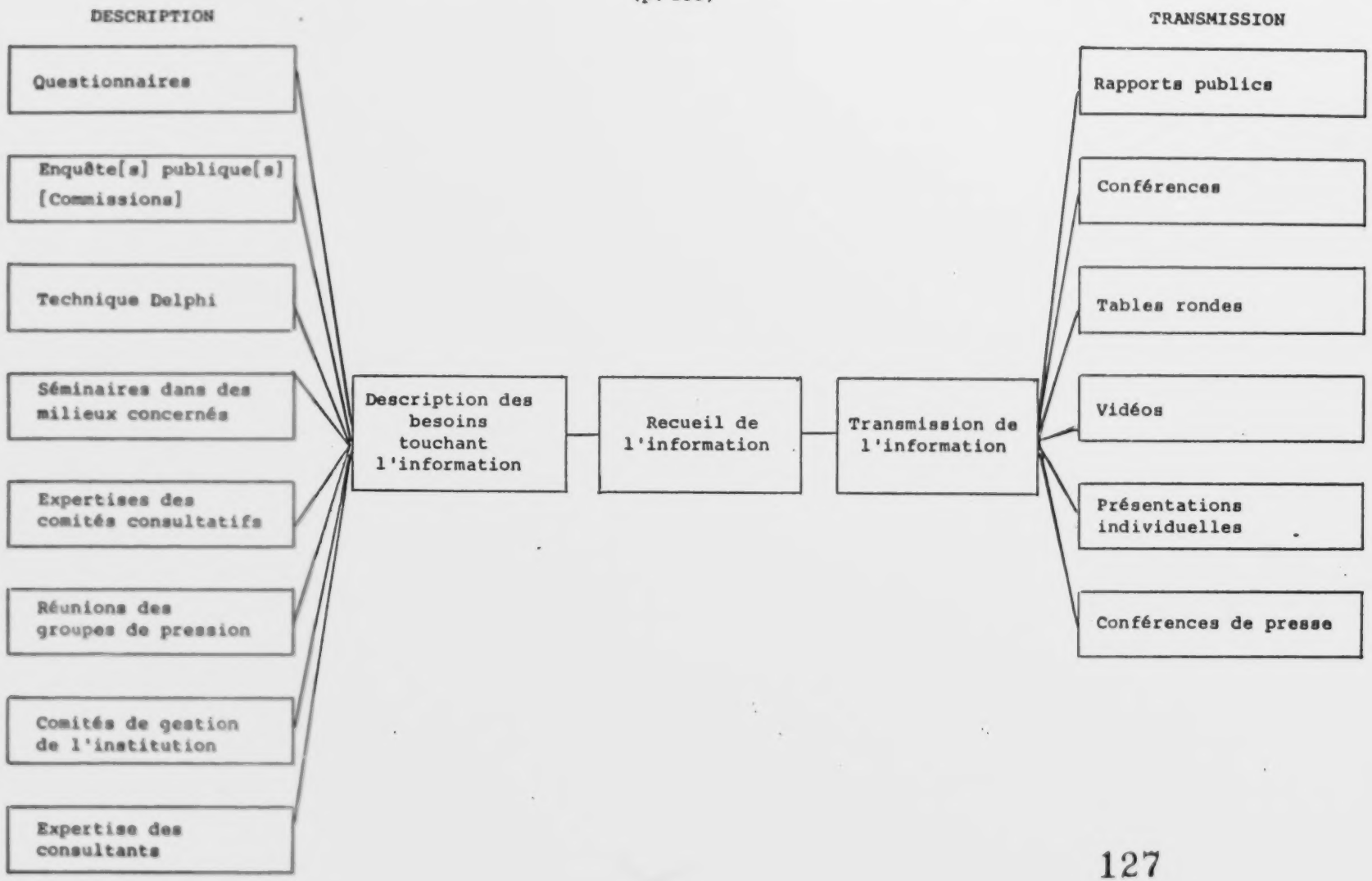
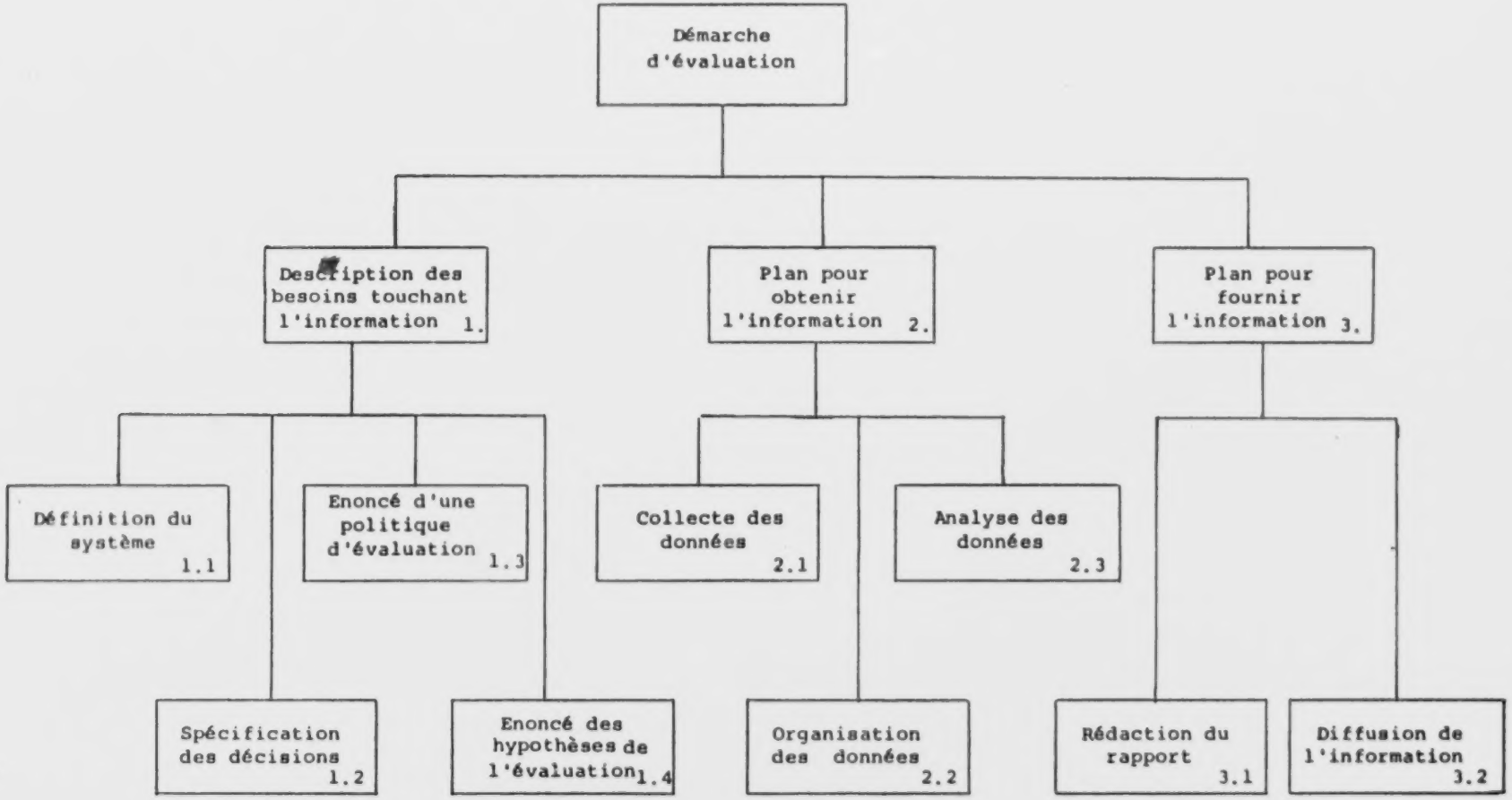


TABLEAU 10

MORCELLEMENT DES TÂCHES CONCERNANT L'INFORMATION DANS UNE DEMARCHE D'EVALUATION
(p. 156)



1.2.3 Le modèle de English et Kaufman 1979

Selon English et Kaufman (1979, p. 8),[4] l'identification des besoins est un "outil" pour opérer un changement positif et constructif en éducation. Il s'agit d'une approche systématique[5] pour déterminer les écarts les plus importants entre "ce qui existe" et "ce qui devrait exister". Il y a plusieurs manières d'identifier les besoins. Les auteurs recommandent une approche réalisée de l'extérieur, c'est-à-dire faite par des intervenants autres que ceux qui ont à opérer le changement. L'identification des besoins c'est encore (p. 138) une méthode qui permet au décideur d'aller de l'avant et d'employer les moyens voulus pour atteindre les buts et les objectifs* fixés; c'est aussi (p. 99) un processus d'approximations successives.

Selon eux, l'identification des besoins est une démarche formelle qui permet d'établir les écarts entre "ce qui est" et "ce qui devrait être", d'hiérarchiser ces écarts et de choisir le plus important comme moyen de résoudre le problème (ibid.). Le besoin est perçu comme l'écart entre la situation réelle et la situation souhaitée. L'identification des besoins consiste donc à reconnaître, à analyser, à justifier et à choisir parmi des écarts ou des besoins celui(ceux) qui est(sont) le(s) plus signifiant(s). La nature et l'importance des écarts constituent des facteurs importants car une erreur de choix serait la cause d'échecs en éducation (ibid.).

Lorsqu'il est question d'opérer un changement, le but à atteindre et les moyens pour y arriver sont souvent confondus, les moyens étant utilisés comme une fin en soi (p. 9). On croit que parce qu'ils existent, il faut s'en servir. Le but, c'est le résultat d'une intervention une fois qu'elle est terminée, les moyens étant le véhicule pour y parvenir: les deux sont interreliés. Il est beaucoup plus difficile qu'on ne le croit de distinguer la fin des moyens.

Un autre aspect négligé dans la perspective d'un changement envisagé est celui de "l'utilité" du changement (pp. 11-14). Dans quelle mesure va-t-il aider les élèves à apprendre mieux? A apprendre quoi? Comment? Et à quel prix? L'utilité d'un changement se vérifie non seulement par la mesure et l'atteignabilité de résultats mais par la capacité d'affirmer que cela en valait la peine et qu'il y avait adéquation entre l'investissement et le résultat.

L'identification des besoins, c'est encore (p. 31) un "outil" qui permet d'étudier des problèmes valables, qui ont un sens philosophique et un sens pratique. C'est un moyen d'éviter de faire des choix aveugles qui gaspillent temps, argent et énergie et qui résultent en échec. L'identification des besoins est une "démarche humaine" qui permet de savoir si le temps, celui des éducateurs et celui

---

* Voir la distinction établie par Kaufman entre buts et objectifs dans la première partie du présent travail, (pp. 48-50).

des apprenants, est employé de la meilleure manière possible et de la façon la plus efficace (ibid.).

L'approche systémique proposée par English et Kaufman (1979, pp. 38-49 et pp. 56-59) vise deux aspects du problème: d'abord l'identification, la vérification et la justification du problème et ensuite la résolution du problème. Selon ces auteurs, il y a plusieurs façons d'identifier un problème et il n'y en a pas de bonne ou de mauvaise, ou une qui soit convenable et une autre qui ne le soit pas.

Leur modèle systémique comprend six composantes ou fonctions identifiées chacune par une lettre grecque et numérotées: Alpha (1.0), Beta (2.0), Gamma (3.0), Delta (4.0), Epsilon (5.0) et Zeta (6.0) et ils proposent une taxonomie d'identification des besoins pour chacune des six différentes composantes (ou fonctions) de leur modèle. Le point de départ de l'identification des besoins est différent selon que l'on choisit une des six composantes (ou fonctions) de l'approche. Le choix dépend de l'information disponible ou requise et/ou des restrictions imposées au processus d'analyse des besoins; il dépend également des efforts de changement imposés par la suite. English et Kaufman insistent sur le fait que le seul critère de classification de la taxonomie est le point de départ de la démarche.

Leur modèle, soutiennent-ils (p. 59) est unique parce qu'il se situe d'abord à l'extérieur du milieu; les différents modèles se distinguent par le type d'information requise ou disponible, par la source des budgets qui servent à défrayer l'opération, par l'intérêt ou le désintéressement attaché aux besoins externes et enfin par la définition qu'on donne au concept de "besoins".

Les six composantes (ou fonctions) du modèle systémique de English et Kaufman se résument ainsi:

1.0 composante de type Alpha: il s'agit, dans cette fonction, de déterminer les écarts entre la situation actuelle et celle qui est désirée, de les hiérarchiser et de choisir le plus important. Ce type est le plus fondamental des six proposés; il représente le chemin le plus sûr pour opérer un changement profond (deep change); il exige de la part du décideur une capacité de prendre des risques:

> "Alpha needs assessment would have relatively few 'givens' and would be required to assume no 'sacred cows' in terms of organizations, personnel, history – or even existing laws" (p. 56).

Ce type est envisagé dans une perspective de définition d'une politique alors que les cinq autres visent surtout l'exécution. Il exige de la part de ceux qui sont concernés une remise en question fondamentale:

> "This starting point would require that all parties to the needs assessment – board members, teachers, administrators, parents – put aside their cherished preconceived solutions" (p. 57).

L'identification des besoins porte ici sur les différents objectifs fixés par l'Etat, la société en général, les milieux professionnels et autres. Les besoins sont "externes", c'est-à-dire qu'ils visent la société en général et les contributions ultérieures des individus: les objectifs sont donc futurs et à long terme. On ne s'attache qu'aux besoins sans tenir compte des moyens (argent, personnel, méthodes, matériel, etc.);

2.0 composante de type Beta: il s'agit ici d'envisager les exigences de la résolution du problème et d'identifier différentes solutions: une fois les écarts identifiés, documentés, vérifiés, justifiés, hiérarchisés, par ordre d'importance, il y a lieu de passer de la situation actuelle à la situation désirée; l'instrument employé, affirment English et Kaufman (p. 38) est celui de Mager (1975) ou celui de Popham (1966), portant sur les objectifs de comportement.

on établit les habiletés, les connaissances et les attitudes désirées; on détermine les personnes visées, les conditions pour atteindre les objectifs et les critères de mesure (échelles critériées).

On détermine également les méthodes ou les moyens requis (média, méthodes, télévision, satellite, ordinateurs) qui permettraient d'atteindre les objectifs fixés, de même que les avantages ou les désavantages de chacune des méthodes ou de chacun des moyens envisagés et ce, en raison des contraintes que certains choix pourraient imposer (par exemple ceux qui invalideraient un choix). Cette partie de la démarche prépare le choix des moyens et des méthodes qui seront choisis dans les étapes subséquentes;

3.0 composantes de type Gamma: cette fonction permet de choisir parmi les alternatives envisagées la solution adéquate: on détermine les méthodes et les moyens d'atteindre le but selon les critères de performance, d'efficacité, de rendement du milieu. Les analyses des systèmes, des coûts, la planification des programmes et des budgets (PPBS) permettent de réaliser cette étape. Lorsqu'on veut tout simplement donner un ordre de priorité à certains objectifs déjà fixés ou en déterminer de nouveaux par ordre d'importance en vue d'un changement de programme ou de matériel, les auteurs suggèrent d'utiliser les trousses disponibles pour ce type d'analyse des besoins, dont celle de Witkin (1977a), entre autres;

4.0 composante de type Delta: à ce stade, il s'agit de la gestion et de la réalisation de l'opération: le "quoi faire" et le "comment faire" sont décidés; le but visé ici est l'implantation du choix et des moyens préconisés; la majorité des autres approches débutent ici. On réalise l'objet de l'identification; il se peut que certaines méthodes soient disponibles ou des moyens accessibles, mais il arrive qu'on doive en élaborer ou en acheter. Il faut les essayer, les réaménager au besoin et les adapter au milieu. Le personnel affecté à ce travail doit être formé si nécessaire; alors que les trois autres composantes font appel à l'analyse et à l'élaboration du cadre de l'opération, cette fonction s'attache au développement:

> "... this is the central part of educational system design and development. It is where the doing gets done" (English et Kaufman, 1979, p. 41).

English et Kaufman suggèrent des ouvrages à cet égard: ceux de Briggs et alii (1977), de Branson et alii (1975) et de Mager et Pipe (1976). Des exemples réalisés à partir de cette quatrième composante sont ceux de "gestion par objectifs" et de "gestion par exception"; English et Kaufman proposent alors les modèles de Reddin (1970) et d'Odiorne (1965) spécialement conçus à cet effet;

5.0 composante de type Epsilon: cette fonction permet de déterminer l'efficacité de la performance, d'examiner le résultat, de juger du rendement des moyens et des méthodes employés, en somme de procéder à une évaluation sommative et de comparer les résultats aux objectifs fixés; si ces derniers sont atteints, les auteurs recommandent de les maintenir. Cette composante vise tout le modèle systémique parce qu'à chaque étape on doit savoir si l'effort entrepris mérite d'être poursuivi ou s'il vaudrait mieux le stopper; selon English et Kaufman, il existe plusieurs trousses disponibles pour procéder à l'évaluation sommative depuis celle de Provus jusqu'à celle de Scriven;

6.0 composante de type Zeta: cette dernière fonction s'attache à la révision; il s'agit d'un processus continu, relié à chacune des composantes exposées. Les ajustements sont constants et adaptés: c'est l'évaluation dite "formative" destinée à promouvoir des changements constants et continus et à assurer le renouvellement du système.

English et Kaufman résument leur démarche dans les tableaux suivants. (Voir les tableaux 11 et 12, pages 120-121 et 122-123).

Selon les auteurs, la dernière composante du tableau 11, indiquée par la ligne pointillée, peut être attachée à chacune des autres du modèle. Les deux premières (Alpha et Beta) s'attachent au "quoi faire" et les quatre suivantes (Gamma, Delta, Epsilon et Zeta) visent le "comment faire". Aucun choix n'est fait au niveau du "quoi faire",

sinon quant à celui des moyens et des méthodes possibles. L'accent est mis sur les besoins externes, c'est-à-dire ceux à long terme.

Par ailleurs, le tableau suivant reprend les mêmes données en ajoutant les moyens et les méthodes disponibles pour chacune des six fonctions de l'approche systémique.

Le tableau 12 illustre toutes les fonctions et la relation entre chacune d'elles dans une démarche d'identification des besoins. Lorsque la quatrième fonction est subdivisée, les auteurs veulent montrer que chacune peut l'être de cette manière.

On peut dire, en résumant d'une autre manière, que l'identification des besoins de type Alpha mesure les écarts entre le "maintenant" et le "plus tard", celle de type Beta s'attache aux moyens possibles, celle de type Gamma, aux moyens choisis; celle de type Delta, à la réalisation, celle de type Epsilon, à l'évaluation sommative et enfin celle de type Zeta, à la révision de l'ensemble du système.

Selon English et Kaufman, la résolution de problème passe par l'approche systémique, ce qui veut dire par l'ensemble de toutes les composantes en commençant par celle de type Alpha (besoins externes). C'est ce qui distingue d'ailleurs, l'analyse systémique de l'analyse des systèmes, la première étant reliée aux besoins externes aussi bien qu'internes. Pour les deux types d'analyse, il existe des moyens et des instruments d'évaluation des besoins, mais dans le cas de l'analyse systémique, il s'agit d'identifier et de justifier l'existence du problème avant de le résoudre, alors que dans le cas de l'analyse de systèmes, on se sert de moyens et de techniques pour résoudre les problèmes (p. 86).

Il est difficile, pour les milieux éducatifs, d'opérer la transition entre une approche systémique et une approche de systèmes (p.91). La réticence des administrateurs s'explique par leur méconnaissance de ce mode de gestion et par l'habitude du milieu éducatif, en général, de procéder à une évaluation critique des buts envisagés; en résumé (p. 92), les objectifs sont mal définis, les buts ne sont pas orientés vers une réalité concrète, accessible; le milieu éducatif comprend mal son propre fonctionnement interne: on ne sait pas comment organiser une banque de données disponibles portant sur une évaluation des activités réussies et des échecs encourus; on est inapte à distinguer les problèmes des solutions (p. 94).

L'identification des besoins débute avec le client (l'apprenant) et elle s'attache aux connaissances, aux habiletés, aux attitudes qu'il devrait maîtriser. On implique donc intégralement l'apprenant dans le processus d'analyse (p. 95); on admet aussi que les parents et les citoyens qui paient les taxes sont des clients à consulter et on est d'accord que les citoyens, en général, s'intéressent à l'éducation: on ne peut donc plus exclure les étudiants, les parents et les citoyens comme par le passé.

TABLEAU 11

PROCESSUS GENERAL DE SOLUTION D'UN PROBLEME (p. 44)

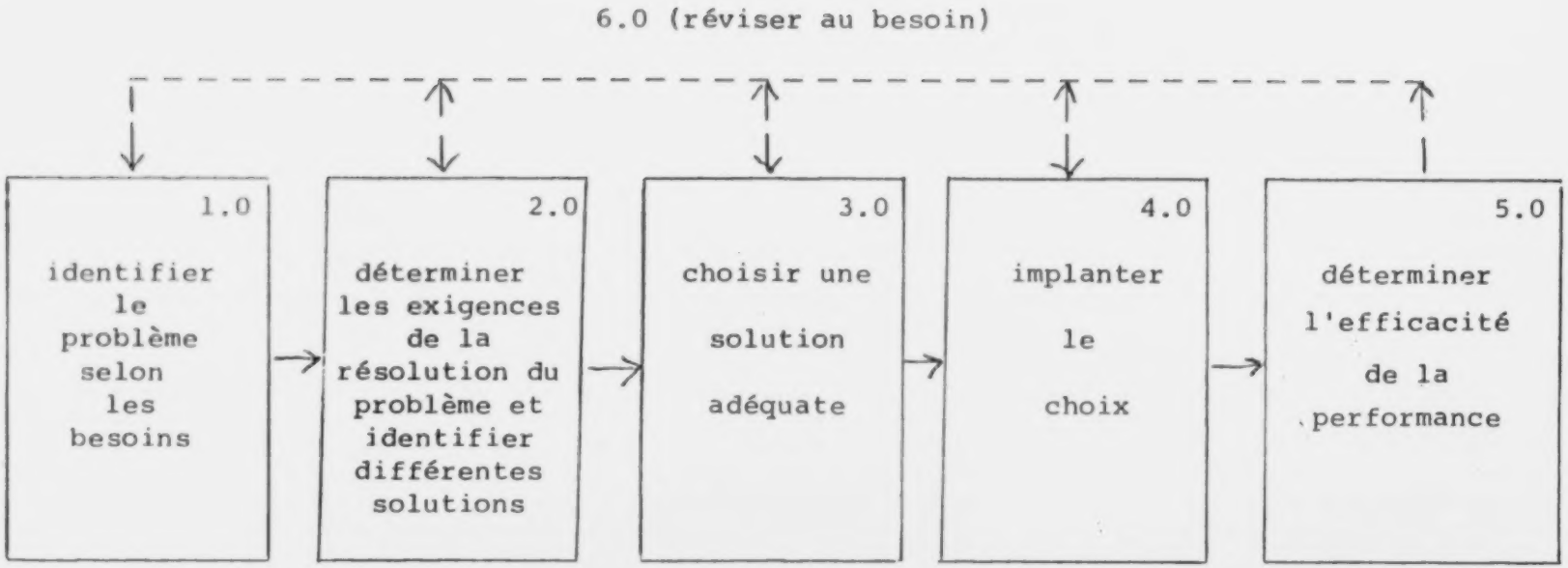


TABLEAU 11

PROCESSUS GENERAL DE SOLUTION D'UN PROBLEME (p. 44)

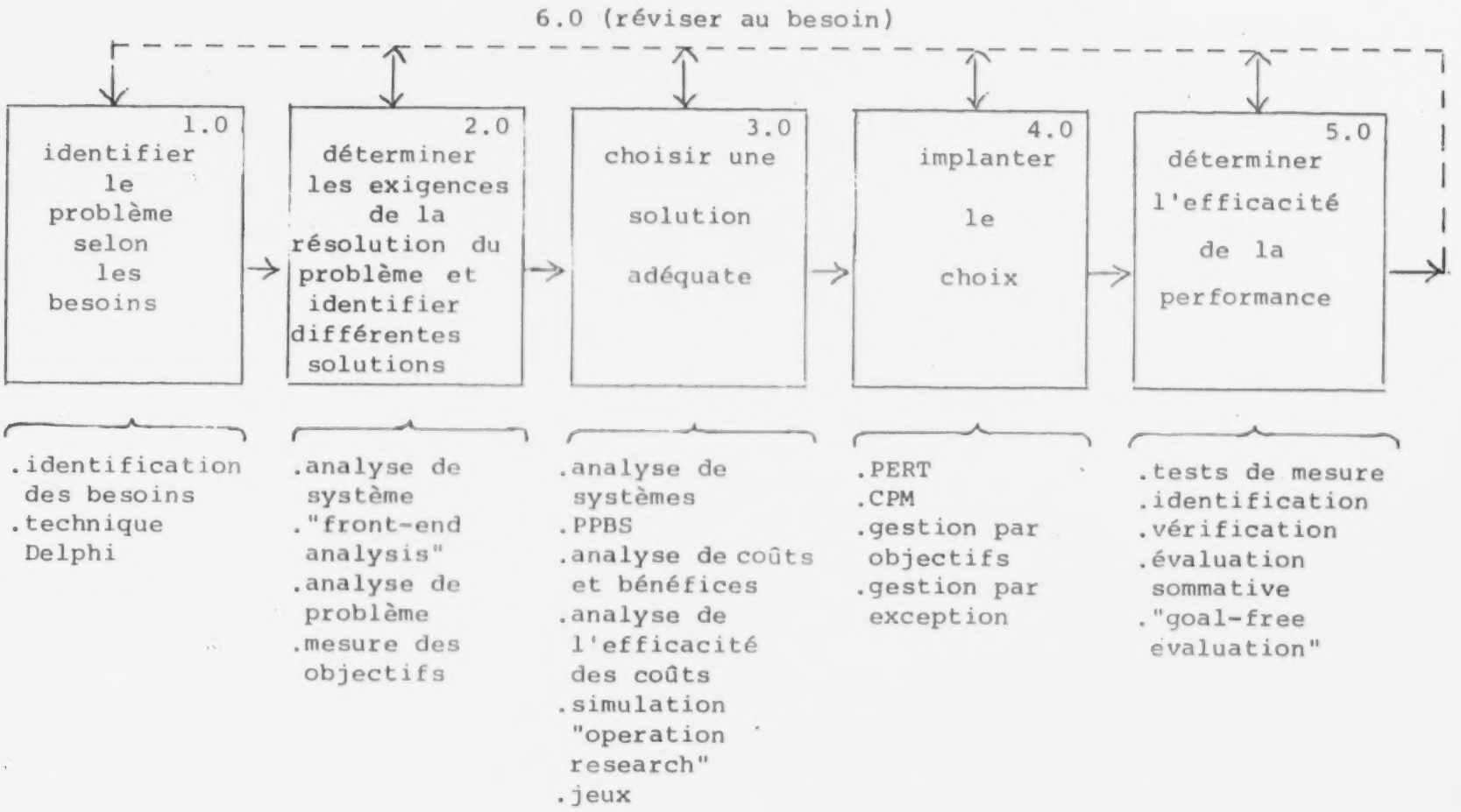


TABLEAU 12

FONCTIONS POSSIBLES POUR ANALYSER DES BESOINS ET LES SATISFAIRE. ETABLISSEMENT DES RELATIONS ENTRE LES FONCTIONS
(pp. 42-43)

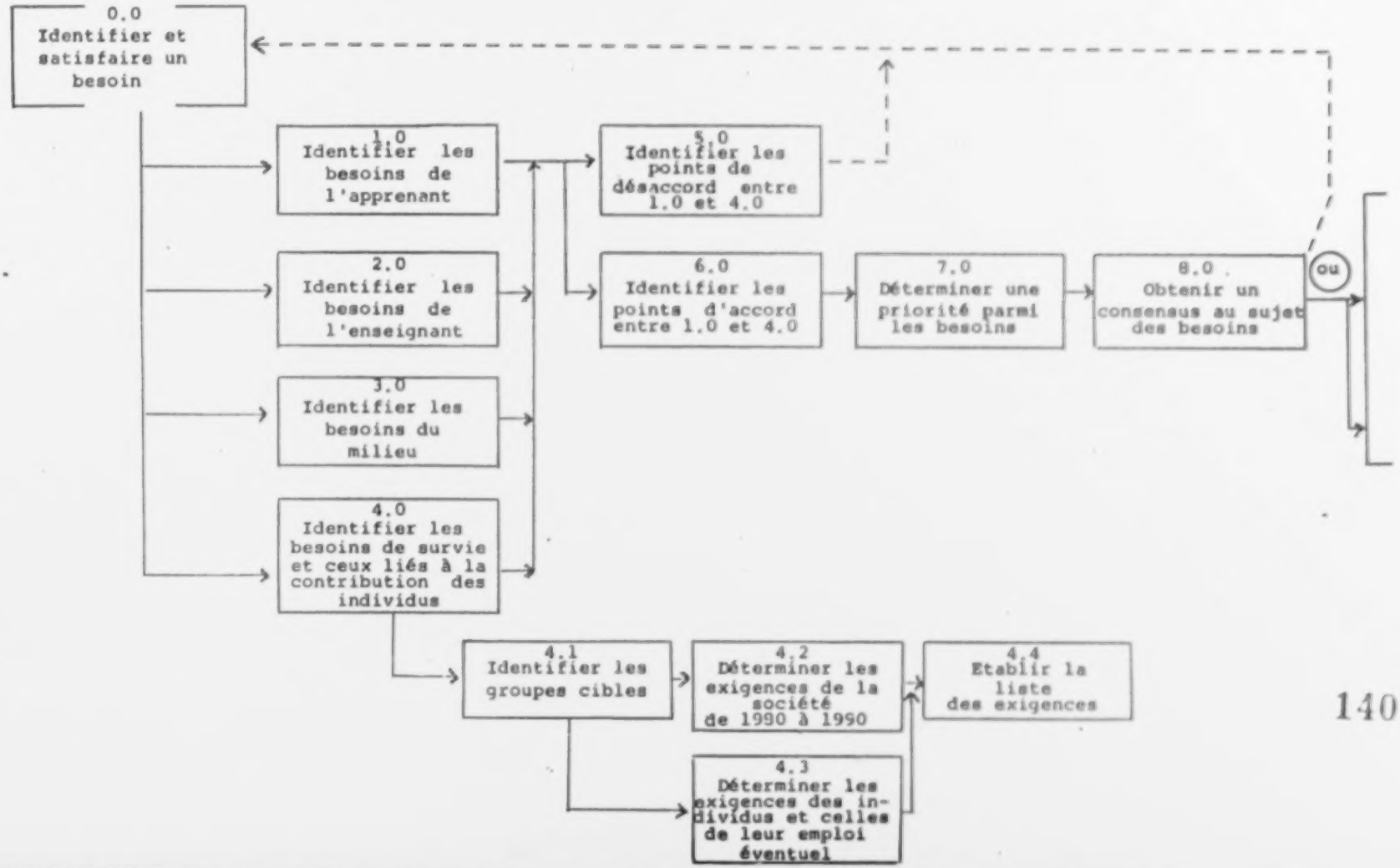
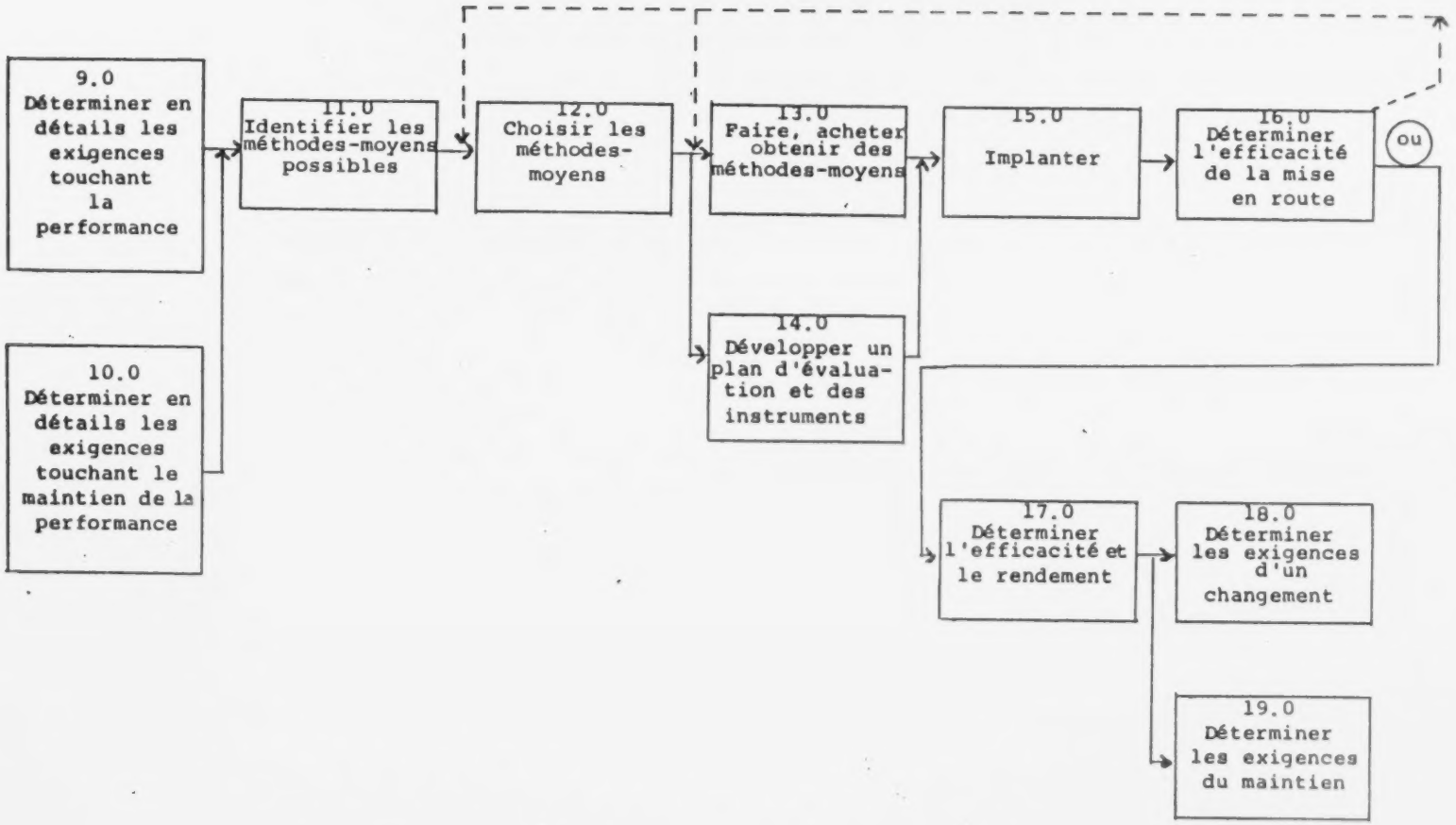


TABLEAU 12 [suite]



Pour que l'école remplisse sa mission, soutiennent English et Kaufman (pp. 123-165), elle doit s'employer au développement du "curriculum"; celui-ci est perçu comme la planification de tous les moyens qui vont permettre de passer de la "situation actuelle" à la "situation désirée"; cela veut dire que tous les intrants (besoins, enseignants, budgets, édifices, équipements et autres) sont étudiés, évalués, analysés dans cette perspective. L'identification des besoins permet d'atteindre ce développement en favorisant le recueil de toutes les données nécessaires et en établissant le lien entre les besoins externes et les besoins internes.

English et Kaufman croient que l'approche systémique relève de personnes compétentes et qui ont fait leur preuve dans ce domaine. Les enseignants peuvent, quant à eux, éprouver de la difficulté à accepter qu'un "curriculum" tienne compte des besoins externes et des besoins internes car ils se croient les meilleurs (sinon les seuls) juges en la matière:

> "A curriculum writer or subject area expert at some university or think-tank just could not know or fully understand the local situation" (p. 134).

De plus, dans le passé, on a demandé aux enseignants de concevoir (du moins en partie) le curriculum, plutôt que leur apprendre à le gérer et à en devenir des consommateurs (p. 128).

Comme chaque analyse de besoins est un recommencement, English et Kaufman suggèrent (pp. 189-191) quelques conseils généraux:

- décider de planifier de façon systématique;
- obtenir du groupe impliqué dans l'évaluation, de définir les besoins externes aussi bien qu'internes;
- identifier tous les partenaires de l'opération, chaque groupe représentatif, les sous-groupes, les éducateurs, le milieu et la société visée; s'assurer d'une représentativié proportionnelle et juste;
- obtenir de tous les partenaires leur acquiescement quant à une évaluation externe et interne;
- obtenir des données sur les étudiants qui ont quitté l'école et vérifier leur adaptation à leur milieu de travail;
- vérifier les exigences actuelles et futures auxquelles les étudiants auront à faire face durant les vingt prochaines années;
- déterminer les écarts entre ce qu'on considère être la situation future souhaitée et celle qui est en cours; voir à ce que ces écarts soient rédigés par écrit et qu'ils visent les besoins externes aussi bien qu'internes;
- évaluer les coûts sociaux des opérations envisagées;
- déterminer les désaccords entre les différents partenaires impliqués;

- réconcilier au besoin les intervenants;
- établir la liste des besoins au sujet desquels l'accord subsiste; au besoin refaire les étapes 9, 10 et 11;
- choisir les besoins qui méritent une priorité et en faire la liste;
- poursuivre l'identification des besoins;
- envisager la possibilité de voir surgir de nouveaux besoins pendant la planification et l'implantation de la démarche;
- s'assurer que tous les partenaires engagés dans l'opération sont remerciés personnellement et publiquement pour leur contribution.

On peut citer d'autres sources de modèles ou de données portant sur l'analyse des besoins: celles, par exemple, de Lee (1973), de Witkin (1977b), de Klein et alii (1971), de Hoepfner (1971), du groupe Phi Delta Kappa (1973), de Coffing et Hutchison (1974), de Melton (1977). Voir également Kaplan (1976) qui présente un inventaire des principaux modèles d'analyse de besoins aux U.S.A.

Il est possible d'ajouter à ces travaux, ceux de l'équipe du CADRE (Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation) qui portent sur l'analyse institutionnelle (entendue dans le sens d'auto-évaluation, d'auto-critique des établissements) (Gingras et Girard, 1975, p. 5). Selon ces auteurs, la recherche institutionnelle "poursuit une analyse scientifique de l'opération de l'institution":

> "L'accent de la recherche institutionnelle est mis sur la cueillette et le traitement des données les plus pertinentes à la prise de décisions des administrateurs de l'institution" (p. 14).

Les auteurs notent (p. 15) que l'éducation a traditionnellement reçu un chèque en blanc du public et que le souci de rentabilité des investissements survient à un moment où plafonnent les ressources disponibles pour l'éducation. La recherche en mesure et évaluation élargit donc maintenant son champ de préoccupation et tend à l'analyse institutionnelle: il s'agit d'améliorer le processus de décision des institutions (p. 16).

Se référant à des ouvrages de base tels ceux de Stufflebeam et alii et de English et Kaufman, entre autres, les auteurs proposent une démarche qui devrait permettre l'étude de l'environnement et des besoins, le choix d'objectifs pour l'institution et les programmes, la détermination d'activités et d'opérations appropriées, l'utilisation optimale des ressources et l'analyse des résultats et l'ajustement des objectifs.

> "C'est la préoccupation fondamentale d'agir rationnellement, qui prend la forme d'une analys institutionnelle"* (p. 18).

Lucier (1976 et 1977a) de l'équipe du CADRE, publie un guide pour la mise en route de cette démarche. Il présente en outre (1977b), un modèle pour la prise de décision.[6] Aubin (1977), de la même équipe, indique comment procéder à l'analyse d'un programme; il propose également (1979) un modèle d'application de la technique du groupe nominal à l'analyse locale des programmes de formation:[7] il s'agit d'une validation québécoise de cette technique d'origine américaine. Mentionnons enfin le guide de Fortier et Girard (1979) dont le but est de fournir des instruments d'analyse pour l'analyse institutionnelle et le guide de Gariépy (1973) pour identifier les objectifs pédagogiques. Ces données ne sont pas exposées plus en détails dans le présent travail puisque les modèles américains dont ils s'inspirent largement, selon leurs propres termes, notamment ceux de Stufflebeam et de Kaufman, sont présentés.

---

* Le souligné est des auteurs.

Notes - Deuxième chapitre

1. (p. 60)

Les nouvelles pistes, les critiques, les différentes solutions proposées par certains auteurs touchant l'analyse des besoins, ne sont pas présentées dans ce travail, si elle n'ont pas fait l'objet de l'élaboration d'un modèle proprement dit. Des analyses de besoins, en milieu adulte, ont été réalisées, de même que des tentatives d'application et d'adaptation des modèles connus; il s'agit, entre autres, de celles d'Altman (1979), de Chancerel et alii (1975) et de Chancerel et Gonthier (1975), de Schlissinger (1979), de Bourgain (1976), de Dabène, Billiez, Vaglia et Boumeza-Valerdu (1978), de Dabène et Porcher (1977), de Pelfrène (1977 et 1978), de Mariet (1977), d'Oskarsson (1980), de Debyser (1978), de Jupp et alii (1978), de Borrel et Guigoz (1979), de Roulet (1976), de Holec (1980), de Hawkey (1980), de Porcher (1978), de Raasch (1978b); à ces données s'ajoutent celles publiées sous la direction de de Grève et alii (1973), de MacKay et Palmer (1981), de Richterich (1983), de même que les actes du dixième colloque international de Paris (English for Specific Purposes. Langues de Spécialité, 1981). Ces publications accordent une large place à la question des besoins et à des applications des modèles d'analyse de besoins.

2. (p. 101)

Vers la fin de l'année 1967 et au début de 1968, un comité d'experts en évaluation connu sous le nom de "Phi Delta Kappa National Study Committee on Evaluation" est chargé d'inventorier l'état des connaissances touchant l'évaluation, de recueillir, d'analyser et de critiquer les modèles disponibles, de proposer un modèle issu de la synthèse des éléments les plus significatifs parmi les modèles analysés et enfin de présenter ce modèle de manière à ce qu'il soit accessible aux praticiens (Stufflebeam et alii, 1971, p. XIX).

Stufflebeam est nommé président du comité composé de Foley, Gephart, Guba, Hammond, Merriman et Provus. La démarche est centrée sur un thème unificateur: une nouvelle définition de l'évaluation. Tous les auteurs signent l'ensemble de l'ouvrage intitulé "Educational Evaluation and Decision Making", révisé par une équipe de onze spécialistes, dont Ralph Tyler, et publié en 1971.

3. (p. 101)

Les difficultés inhérentes à l'évaluation proviennent (pp. 4-9) du rejet de l'évaluation (à moins qu'elle ne soit absolument nécessaire) en raison des difficultés de réalisation qu'elle soulève, de l'anxiété qu'elle provoque autant chez le professionnel chargé de la réaliser que du praticien obligé de la subir, de l'immobilisme du milieu éducatif incapable de l'envisager (cette attitude n'étant que le reflet de problèmes plus profonds); elle tient aussi au scepticisme du milieu

qui la croit irréalisable, en dépit de données théoriques favorables, à l'absence de modèles adéquats et à l'incapacité des professionnels à apporter des solutions appropriées, aux diagnostics erronés posés antérieurement et à une "médecine" non adaptée, à l'absence d'information signifiante touchant cette discipline et enfin à l'absence évidente d'une théorie adéquate pour la soutenir.

4. (p. 115)

Plusieurs travaux et articles de Kaufman publiés antérieurement font état des données rapportées ici. L'ouvrage de 1979 reprend à bien des égards les résultats des recherches de l'auteur en les complétant. Ils ne sont pas cités dans le présent travail: il s'agit, entre autres, de Kaufman (1968, 1970, 1971, 1972, 1976, 1977 a et b, 1978), de English et Kaufman (1979), et de Kaufman et Harsh (1969).

5. (p. 115)

Kaufman distingue l'analyse systémique (system approach) et l'analyse de systèmes (systems approach) (1979, p. 346 et p. 37). Dans le premier cas, il s'agit d'une démarche formelle dans laquelle on tente d'identifier et de satisfaire les besoins définis, validés et justifiés. Cette démarche comprend l'identification des problèmes basés sur les besoins, le choix de solutions possibles, de moyens et de stratégies pour atteindre les buts visés, la performance envisagée et l'évaluation de chacune des étapes de la démarche. Il s'agit d'une démarche qui vise les besoins externes et les besoins internes.

Dans le second cas, l'analyse de systèmes consiste à déterminer de façon systématique ce qui est nécessaire à la résolution d'un problème: les interactions des personnes concernées, le choix des méthodes et des techniques (au besoin l'élaboration d'une méthode), l'évaluation des résultats et l'évaluation de la démarche. Cette approche comprend les quatre dernières étapes de son modèle pour résoudre un problème et identifier des besoins.

D'autres auteurs ont employé cette terminologie; voir notamment Mauch (1962), Hartley (1969), Ryan (1969), Lehmann (1968), et Sherman (1978).

6. (p. 126)

L'équipe du CADRE fournit en outre une très abondante documentation reliée à ces travaux.

7. (p. 126)

Voir également l'évaluation des programmes d'études de Nadeau (1981).

TROISIEME CHAPITRE

VARIABLES DEVANT ETRE PRISES EN COMPTE DANS UNE EVENTUELLE ANALYSE DE BESOINS

L'ensemble des travaux présentés dans les deux premiers chapitres ne saurait constituer la somme des informations théoriques nécessaires à l'analyse des besoins, en milieu scolaire, au Québec. Nous compléterons donc les données européennes et américaines par le résumé d'un ensemble de variables devant être prises en compte dans une éventuelle analyse de besoins concernant l'enseignement des langues. Il s'agit de tout résultat de recherches, d'enquêtes, de rapports, de sondages, de textes de loi, d'études, susceptibles d'apporter un éclairage pertinent au sujet analysé. L'ensemble se divise en sept parties.

PARTIE A

Résumés de recherches, d'enquêtes, de sondages, d'études menées au Québec de 1973 à 1981 en vue de décrire la situation de l'enseignement des langues secondes et d'évaluer les besoins des milieux scolaires concernés.

Ordre de présentation:

1. Documents concernant les politiques gouvernementales et la description de la situation de l'enseignement des langues secondes.

2. Document sur les besoins de perfectionnement des enseignants en langue seconde.

3. Documents concernant l'enseignement du français langue seconde.

4. Documents concernant l'enseignement de l'anglais langue seconde.

1. DOCUMENTS CONCERNANT LES POLITIQUES GOUVERNEMENTALES ET LA DESCRIPTION DE LA SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES SECONDES

Plan de développement de l'enseignement des langues (DEL) (1973)

Le Plan de développement de l'enseignement des langues (1973, p. 3), publié par le ministère de l'Education du Québec vise l'amélioration de l'enseignement du français (langue maternelle et seconde), l'enseignement de l'anglais langue seconde et la mise en place de structures propres à favoriser l'adaptation des immigrants à l'école francophone. On y note que:

> "l'enseignement des langues comporte au Québec des dimensions socio-politiques importantes.
>
> ... l'apprentissage de la langue anglaise est aussi essentiel pour les francophones qui sont astreints à participer à l'activité économique du continent américain.
>
> L'apprentissage du français, langue seconde, par les enfants anglophones est la condition première de la communication et de la compréhension entre les deux principaux groupes linguistiques du Québec". (ibid.)

Le plan reprend les objectifs du règlement numéro 6 du ministère de l'Education qui oblige les commissions scolaires à enseigner le français langue seconde aux élèves de l'élémentaire et du secondaire (p. 4). Il prévoit également l'accès à l'enseignement facultatif de l'anglais dès l'âge de six ou huit ans:

> "pour rassurer les immigrants pour qui la connaissance de l'anglais est une garantie de sécurité" (p. 8).

Les analyses effectuées par le ministère de l'Education permettent de constater que la principale entrave à la qualité de l'enseignement vient d'une absence de formation adéquate dans le domaine de la formation et du perfectionnement des maîtres. Le ministère accorde donc la priorité au perfectionnement des maîtres en place et à la formation de ceux qui se destinent à l'enseignement à l'élémentaire (p. 5). Enfin, l'enseignement de l'anglais langue seconde devient obligatoire de la cinquième année du cours élémentaire jusqu'à la fin de la cinquième année du cours secondaire (p. 6).

Pour corriger les diverses lacunes signalées, le ministère entend mettre en oeuvre un vaste projet de développement dont la réalisation doit s'échelonner sur une période initiale de cinq ans. Un ensemble d'actions administratives, destinées à développer ou réaménager certains secteurs, sont prévues. Il s'agit en priorité:

a) de la formation et du perfectionnement des maîtres;

b) des programmes, de l'encadrement, de l'animation, de la recherche pédagogique et des activités parascolaires;

c) de l'accueil aux immigrants.

Rapport du comité d'études de l'enseignement des langues secondes (1976)

Pendant que se poursuit la mise en application du plan de développement des langues, un comité sous-ministériel est mis sur pied. Son mandat est le suivant (Rapport du comité d'études de l'enseignement des langues secondes, 1976, p. 2):

1) décrire l'état de l'enseignement des langues secondes;

2) identifier la nature des problèmes;

3) proposer au ministre de l'Education un ensemble de mesures et/ou d'hypothèses susceptibles, dans un laps de temps donné, de rendre l'enseignement des langues secondes valable et efficace.

La mise sur pied de ce comité fait suite à certaines représentations faites auprès du ministère de l'Education du Québec concernant la qualité de l'enseignement des langues secondes dans les écoles publiques. A cet effet, le comité rencontre les responsables des programmes de français et d'anglais langues secondes au ministère de l'Education, des agents de développement pédagogiques, des conseillers pédagogiques, des directeurs de l'enseignement de quelques commissions scolaires, des principaux d'école, des membres des syndicats d'enseignants concernés, des spécialistes des langues secondes dans les Universités et des représentants des parents (p. 3).

Selon les auteurs du rapport, les parents anglophones, francophones et néo-canadiens évaluent de façon différente les besoins en enseignement/apprentissage de la langue seconde. La majorité des parents anglophones estiment que l'apprentissage du français par leurs enfants constitue une priorité. Les parents francophones, pour leur part, diffèrent d'avis quant au niveau de connaissance de l'anglais souhaité pour leurs enfants selon la région géographique qu'ils habitent:

> "une large fraction des parents francophones des régions urbaines et des régions industrialisées souhaitent que leurs enfants acquièrent une bonne connaissance de l'anglais, alors que les parents des milieux ruraux ressentent moins la nécessité, pour leurs enfants, d'atteindre un haut niveau de performance dans cette langue " (p. 7).

Quant aux parents néo-québécois, ils croient que la connaissance de l'anglais est "une condition essentielle de vie" sur le continent nord-américain. Leurs réticences face à l'école française tiennent à la qualité de l'enseignement de l'anglais (ibid.).

Les auteurs du rapport notent l'imposition faite aux commissions scolaires de commencer l'enseignement du français langue seconde en première année dans les écoles anglaises et l'anglais langue seconde en cinquième année dans les écoles françaises (Directive 08-00-08 du Recueil des règles de gestion des commissions scolaires, p. 7).

Selon les auteurs, les problèmes de l'enseignement des langues secondes se résument ainsi (p. 18):

a) "les objectifs de l'enseignement des langues secondes ne répondent pas aux exigences des politiques gouvernementales et aux besoins des parents anglophones, francophones et ethniques du Québec. Les programmes de langues sont inadéquats et le matériel pédagogique est insuffisant et désuet"

b) "les maîtres ne sont pas préparés à enseigner la langue seconde qu'ils ne maîtrisent pas toujours".

Les auteurs recommandent (pp. 20-24):

1) que l'enseignement de l'anglais vise à donner, aux enfants, au sortir de l'école, une connaissance de base de la langue anglaise

> "qui permettrait aux individus qui le souhaitent de parfaire leur connaissance".

Ce niveau devrait se traduire par la capacité pour l'élève de comprendre et de se faire comprendre dans les situations de la vie courante, de lire et de comprendre, avec une certaine aisance, les textes (journaux, revues et livres) que lisent les anglophones du même âge;

2) qu'à la fin du secondaire, les élèves anglophones puissent comprendre le français et s'exprimer "facilement" dans cette langue, ce qui signifie qu'ils soient capables de participer à des discussions, d'écouter des émissions de télévision en français, etc., qu'ils lisent et comprennent les textes que lisent les élèves francophones du même âge; qu'ils écrivent avec une certaine facilité lettres, articles et notes;

3) que les programmes renferment les éléments voulus pour amener les élèves à comprendre et partager les valeurs de la société québécoise;

4) que le temps alloué à l'enseignement des langues secondes soit "accru selon les besoins du milieu" mais en aucune façon réduit:

5) que de nouveaux programmes soient élaborés et que les besoins du milieu soient réévalués en tenant compte d'une liste de priorités.

Le rapport fait état de besoins tels l'implantation et l'évaluation des programmes et la formation et le perfectionnement des maîtres en exercice (p. 25).

Description de la situation de l'enseignement des langues secondes telle que perçue par les commissions scolaires (1977)

En 1977, la direction générale du développement pédagogique du ministère de l'Education publie un document et décrit la situation de l'enseignement des langues secondes au primaire et au secondaire, vue par les commissions scolaires (Description de la situation de l'enseignement des langues secondes telle que perçue par les commissions scolaires, 1977).

Cette étude fait ressortir la disparité des milieux et l'hétérogénéité des problèmes. Selon les auteurs, s'impose la nécessité d'élaborer une politique d'ensemble, basée sur une évaluation des besoins particuliers des différentes commissions scolaires et qui tiendrait compte des dimensions propres à l'ensemble de chacune des deux langues secondes (sommaire).

Les informations contenues dans cette étude sont principalement recueillies à partir d'entrevues réalisées auprès de la (des) personne(s) détenant une responsabilité directe dans l'enseignement des langues secondes. Selon les commissions scolaires, il s'agit des directeurs généraux, des directeurs de l'enseignement ou de leurs adjoints, des coordonnateurs de l'enseignement primaire et secondaire, des conseillers pédagogiques en langues secondes (p. 1). Ces entrevues sont menées à l'aide d'une grille d'entrevue; d'autres sources d'information proviennent d'un questionnaire d'opinion administré oralement au moment de l'entrevue, d'une fiche d'information statistique et d'une série de documents disponibles dans les commissions scolaires (programmes, guides, rapports, comptes rendus, procès-verbaux).

Pour que le compte rendu de la situation de l'enseignement des langues secondes soit représentatif de l'ensemble de la province, deux échantillons d'environ 25% des commissions scolaires sont choisis, le premier comprenant 54 commissions scolaires dispensant l'anglais langue seconde, le deuxième formé de 23 commissions scolaires dispensant l'enseignement du français langue seconde (p. 2). L'échantillonnage tient compte des niveaux d'enseignement, de la répartition géographique et de l'importance de la clientèle scolaire.

Les paramètres retenus visent les objectifs, les programmes, la mesure de l'évaluation, le régime pédagogique, le personnel enseignant, le soutien pédagogique. La description de la situation respecte les variables suivantes (p. 3):

* le bassin de recrutement de la clientèle scolaire
* l'importance numérique de la clientèle scolaire
* la croissance numérique de la clientèle scolaire
* la localisation géographique de la commission scolaire
* la dispersion géographique des écoles
* les options pédagogiques générales des commissions scolaires
* les orientations idéologiques des preneurs de décision de la commission scolaire
* les pressions exercées par les comités de parents
* les politiques gouvernementales et la législation linguistique
* la politique et les interventions du ministère de l'Education
* les actions syndiales.

Le plan de la grille d'entrevue comporte (p. 89, annexe 01):

A. des questions d'ordre général

B. des questions spécifiques à l'organisation de l'enseignement
   1. les objectifs
   2. les programmes
   3. la mesure et l'évaluation
   4. le régime pédagogique
      a) année d'initiation
      b) temps/semaine
      c) ratio
   5. le personnel enseignant
      nature et nombre
      recrutement, affectation
      perfectionnement
   6. le soutien pédagogique
      encadrement
      recherche et expérimentation
      activités pédagogiques
      locaux
      équipement

Le questionnaire d'opinion contient (pp. 97-103, annexe 02) douze questions portant sur l'évaluation de la situation en général, sur la politique et le programme d'action de la commission scolaire, sur les programmes, l'évaluation, l'année d'initiation à la langue seconde, le temps consacré à l'enseignement, le ratio, le personnel enseignant, son perfectionnement, son encadrement, le matériel et les instruments didactiques, les locaux et la motivation des élèves.

On retrouve dans la fiche de renseignements quantitatifs adressée à chaque commission scolaire (p. 103, annexe 03A), huit questions portant sur le nombre d'élèves inscrits dans les écoles de la maternelle à la fin du secondaire, sur le nombre d'écoles, de classes d'anglais langue seconde par année d'enseignement, le nombre minimum et maximum d'élèves par classe et par année d'enseignement, le temps consacré à l'enseignement et le nombre d'enseignants affectés à l'enseignement de cette discipline.

Les conclusions de cette étude portent sur l'anglais et le français langues secondes.

Anglais langue seconde — Les auteurs du rapport notent une certaine évolution face à l'enseignement de cette discipline

> "grâce à l'action très pragmatique et conjonctuelle de chaque commission scolaire pour résoudre les problèmes particuliers qui se posaient à elles" (p. 43).

On s'attend cependant à ce que le ministère redéfinisse la place de l'anglais langue seconde en fonction des besoins éducatifs et qu'une planification cohérente et globale soit établie (p. 44).

Les principaux problèmes soulevés et auxquels le ministère devrait s'intéresser sont les suivants (pp. 83-84):

a) définition d'objectifs précis, opérationnels et obligatoires développés ensuite selon les besoins locaux particuliers;

b) élaboration de programmes structurés, explicites et cohérents;

c) élaboration d'instruments de mesure et d'évaluation adaptés;

d) définition d'un régime pédagogique en accord avec les intentions du milieu;

e) apport d'un personnel enseignant maîtrisant l'anglais;

f) formation des maîtres;

g) soutien pédagogique continu.

Français langue seconde — Les conclusions de l'étude démontrent (pp. 51-52) le souci des commissions scolaires d'obtenir la définition d'objectifs clairs et précis en matière de français langue seconde et qui tiendraient compte de la recherche théorique et expérimentale en ce domaine, des ressources humaines et matérielles des divers milieux et des besoins du marché du travail au sortir de l'école. En outre, les commissions scolaires désirent qu'une fois les objectifs minimaux fixés, on prévoit une variété de moyens et une diversification des régimes pédagogiques pour tenir compte de l'environnement linguistique, culturel, économique et social propre à chacune des populations scolaires.

Enfin en conclusion (p. 85):

> "Toute politique de l'enseignement du français langue seconde devra reposer sur une évaluation des besoins particuliers des différentes commissions scolaires et son élaboration devra être entreprise de concert avec le responsable du français langue seconde dans le milieu".

2. DOCUMENT SUR LES BESOINS DE PERFECTIONNEMENT DES ENSEIGNANTS EN LANGUE SECONDE

Les besoins de perfectionnement des enseignants en langue seconde (1979)

En 1979, l'Université de Montréal effectue un sondage auprès d'enseignants en langue seconde sur leurs besoins* de perfectionnement (Les besoins de perfectionnement des enseignants en langue seconde, 1979). La sélection des enseignants et l'étape de la cueillette des données relèvent des fonctionnaires du service de la recherche et de l'expérimentation pédagogique de la direction générale du développement pédagogique du ministère de l'Education; les chercheurs du centre de sondage de l'Université de Montréal procèdent aux autres étapes, soit: fournir les conseils nécessaires à la constitution du modèle d'échantillonnage et à la préparation des versions finales du questionnaire, traiter les données recueillies et rédiger le rapport (Introduction, p. 1).

Le modèle d'échantillonnage utilisé est du type stratifié avec sélection aléatoire systématique à l'intérieur de chaque strate. Celles-ci sont choisies à partir du croisement des régions administratives avec les différents secteurs à recouvrir: secondaire français (et bilingue), secondaire anglais, primaire français (et bilingue), et primaire anglais, en tenant compte des populations.

Mille huit cent quatre-vingt-neuf (1889) questionnaires sont expédiés et fournissent un taux de réponse de 69,7% (p. 3). Les auteurs du rapport font l'hypothèse que

> "les besoins de perfectionnement, de même que la réalisation de ces besoins, ne sont pas identiques pour chacune [des] populations" (p. 3).

Ils représentent donc les résultats en respectant trois caractéristiques: la langue seconde enseignée (le français ou l'anglais), le niveau d'enseignement (primaire ou secondaire) et enfin, le type de pratique professionnelle (spécialiste ou généraliste).

Selon le rapport (p. 16), 74,6% des répondants en anglais langue seconde (ALS) et 57.2% en français langue seconde (FLS) ressentent le besoin de se perfectionner afin d'améliorer leur enseignement de la langue seconde, 40% des répondants des régions de l'Outaouais et du nord de Montréal disent ne pas ressentir le besoin de se perfectionner alors que dans la région montréalaise et celle du sud de Montréal, la proportion est de 30%. Pour le français langue seconde, la population est très restreinte à l'extérieur de Montréal: dans cette région, la moitié des répondants sentent le besoin de se perfectionner.

Le fait d'avoir entrepris des études en didactique de l'enseignement d'une langue seconde ne crée pas de différence significative sur

---

* La notion de besoin ne fait pas l'objet d'une définition par les auteurs du rapport.

le besoin de perfectionnement, peu importe la langue enseignée. La proportion des répondants qui se disent prêts à participer à un programme de perfectionnement est la même (p. 17): 76,5% pour les répondants en ALS et 77,5% pour ceux en FLS; 67,3% des généralistes et 83,2% des spécialistes se disent tout à fait prêts ou simplement prêts à participer à un programme de perfectionnement. En anglais langue seconde, au primaire, 90% des spécialistes et 60% des généralistes sont prêts à participer à un programme tandis qu'au niveau secondaire la proportion est de 81,1% des spécialistes et 73% des généralistes. En français langue seconde, selon les régions, les proportions sont les suivantes (p. 18): Outaouais: 83,4%; nord de Montréal: 78%; sud de Montréal: 83,6%; et Montréal: 73,4%.

Afin d'identifier le type de programme qui satisferait les besoins des répondants, le questionnaire porte sur la langue parlée, la langue écrite, les connaissances didactiques et les connaissances pratiques. Les répondants privilégient l'expression orale à l'expression écrite, les connaissances pratiques aux connaissances théoriques, quelle que soit la langue enseignée, le niveau d'enseignement ou le type de pratique professionnelle (p. 19).

Pour les enseignants en ALS, l'amélioration pour eux-mêmes, de la langue parlée semble plus importante (37%) que les autres facteurs soit la langue écrite (18%), les connaissances théoriques (19%) et les connaissances pratiques (26%); pour les enseignants en FLS, la proportion est de 26, 21, 21 et 32% respectivement pour les mêmes motifs (p. 20).

Enfin, le questionnaire porte sur la difficulté de suivre des cours, de présenter, rédiger ou lire des exposés dans un programme de perfectionnement, sur les déplacements éventuels des enseignants pour suivre le programme (distance à parcourir) et sur le moment choisi (pendant l'année scolaire ou pendant les vacances d'été (pp. 21-24).

Les auteurs du sondage font également porter leur enquête sur les opinions des enseignants face à certains aspects cognitifs de l'enseignement de la langue seconde.

Les résultats de leur enquête sont présentés sous forme de tableaux, sans analyse:

> "une simple lecture de ces résultats porte à croire qu'une analyse plus approfondie permettrait de dégager certaines dimensions intéressantes" (p. 25).

Ainsi, selon la langue seconde enseignée, on note une différence significative quant à l'emploi de la langue maternelle de l'élève dans la classe de langue, au degré de connaissance de la langue seconde maîtrisée par l'enseignant, au lien entre la langue enseignée et la culture et quant au moment privilégié pour commencer l'apprentissage de la langue seconde.

3. DOCUMENTS CONCERNANT L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS LANGUE SECONDE

Vérification des intérêts des enfants anglophones de six à onze ans (1979)

En 1979, la direction générale du développement pédagogique du ministère de l'Education publie un rapport portant sur l'identification et la vérification des intérêts* des enfants anglophones de six à onze ans (Vérification des intérêts des enfants anglophones de six à onze ans, 1979).

Il s'agissait là d'une étape jugée "essentielle", par les responsables du ministère, avant de procéder à la révision et/ou à l'élaboration du programme de français langue seconde au niveau primaire et du guide pédagogique devant l'accompagner.

Les étapes se résument ainsi:

1) "identification de l'état de la situation de l'enseignement du français langue seconde au Québec";

2) "consultations menées dans le milieu auprès des conseillers pédagogiques, d'enseignants et de spécialistes en didactique des langues secondes afin d'identifier les intérêts de la clientèle des six à onze ans pour définir ensuite les objectifs à poursuivre" (p. 1).

Première étape — L'identification de la situation de l'enseignement du français langue seconde (FLS) est réalisée à l'aide d'un questionnaire distribué dans soixante-dix-neuf (79) commissions scolaires dispensant l'enseignement du FLS.

> "Dans le cadre de la révision et de l'élaboration du programme de FLS, au primaire, il devenait essentiel de cerner les besoins réels de chaque milieu en terme de programmation. A cet effet, un questionnaire, visant l'identification de l'état du français langue seconde au primaire a été envoyé (...)" (p. 49).

Par le biais de ce questionnaire, le responsable du dossier de français langue seconde (conseiller pédagogique, animateur, directeur des services éducatifs, directeur d'école, enseignant) de chaque commission scolaire est invité à fournir des renseignements sur le personnel enseignant, l'assiette-horaire et les divers programmes de français langue seconde offerts dans son milieu. Quatre-vingt-six

---

* La notion d'intérêt ne fait pas l'objet d'une définition de la part des auteurs du rapport.

pour cent (86%) des commissions scolaires retournent le questionnaire complété (p. 50).

Deuxième étape — La vérification des intérêts de la clientèle anglophone québécoise de six à onze ans cherche à identifier les intérêts des élèves anglophones (...) pour ensuite les comparer aux résultats obtenus par les recherches de Piaget, Cholette-Pérusse, Gallimard, Gesell et Witty et aussi elle tente de fournir des indications aux concepteurs sur le type d'activités à privilégier pour atteindre les objectifs fixés (p. 4).

L'échantillon — Compte tenu de la clientèle visée,

> "Les titulaires anglophones qui vivent auprès de ces enfants (...) ont semblé les personnes les mieux qualifiées pour (...) fournir les renseignements requis" (p. 4).

L'étude porte (p. 8) sur six groupes d'âge: 6-7-8-9-10-11 ans. Une quarantaine de participants par groupe d'âge sont retenus (p. 5), le choix est fait selon le milieu géographique (Montréal, la banlieue, les autres villes, le milieu rural) et le niveau socio-économique des parents (élevé, moyen, faible).

Le questionnaire utilisé comprend vingt-neuf (29) questions posées en anglais et regroupées en trois parties (p. 9):

1) les renseignements (6 questions);
2) l'identification des intérêts des anglophones de six à onze ans (22 questions);
3) les commentaires personnels (1 question).

Les renseignements généraux concernent le titulaire et son groupe d'élèves, soit le niveau scolaire, l'âge, le nombre de garçons et de filles, le milieu, le niveau socio-économique et l'expérience du titulaire. L'identification des intérêts est faite

> "au moyen de trois types de questions: les questions 1 à 6 portent sur la fréquence de la pratique des diverses activités; les questions 7 à 15 veulent faire ressortir les préférences de la clientèle alors que les questions 16 à 22 tentent de préciser le pourcentage de participation des enfants à diverses activités (...) Une question ouverte (23) permet de recueillir l'expression des commentaires personnels des répondants" (pp. 9-10).

Pour les questions 1 à 6, trois choix de réponses sont offerts:

1) souvent (trois fois/semaine ou plus);
2) quelquefois (1 à 2 fois/semaine);
3) jamais (aucune fois/semaine).

Pour les questions 16 à 22, les répondants doivent choisir par ordre décroissant, cinq activités considéreés les plus populaires.

Le questionnaire est administré à 4827 enfants par leurs titulaires de classe, le taux de participation est à peu près égal pour tous les âges, sauf pour les six ans; 76.5% des personnes interrogées retournent le questionnaire (p. 12).

Les conclusions de l'étude démontrent que les élèves âgés de six, sept et huit ans partagent sensiblement les mêmes intérêts, qu'à neuf ans "les intérêts se diversifient", qu'"un enthousiasme débordant pour tout genre d'activité caractérise l'enfant de dix ans", que les enfants de onze ans "se regroupent dans une catégorie bien distincte c'est-à-dire de fortes manifestations de la pré-adolescence" (pp. 41-43).

Tous les enfants aiment les jeux extérieurs à l'école et préfèrent les jeux intérieurs à la maison, les émissions de télévision exercent une très grande influence particulièrement les émissions portant sur la science-fiction; les jeunes enfants s'intéressent beaucoup aux animaux; la radio (bulletins de nouvelles, météo, musique populaire), le bricolage, les sports (surtout à partir de l'âge de huit ans) jouent un rôle important; les bandes dessinées et les jeux de toutes sortes ressortent bons premiers, à tout âge; l'intérêt pour les clubs est beaucoup plus faible que les auteurs du rapport auraient été portés à le croire; très peu d'élèves bénéficient des cours dits culturels (musique, ballet, sport) en dehors des heures de classe. Parmi les activités préférées en classes de français langue seconde, les élèves de six et sept ans indiquent le chant, ceux de huit, neuf et dix ans "préfèrent des activités classiques d'enseignement des langues secondes (répondre et poser des questions, répéter, etc.)"; les élèves de onze ans optent pour les jeux.

Rapport sur les résultats d'une analyse de la perception des besoins relatifs à l'apprentissage du français langue seconde chez les élèves non francophones des écoles secondaires du Québec (1980)

L'analyse de la perception des besoins relatifs à l'apprentissage du FLS chez les élèves non francophones des écoles secondaires est effectuée auprès des parents, de cadres administratifs, de principaux d'écoles, d'adjoints à la pédagogie, de conseillers pédagogiques, de chefs de groupe et d'enseignants (Rapport sur les résultats d'une analyse de la perception des besoins ..., 1980, p. 1).

Le modèle d'analyse est emprunté à ceux de Klein, d'English et Kaufman selon lesquels

> "toute analyse formelle de besoins implique la détermination des écarts existant entre une situation désirée (ce qui devrait être) et une situation actuelle (ce qui est)" (Rapport ..., p. 1).

Les informateurs ci-haut mentionnés ont reçu un questionnaire à deux volets, le premier renfermant une série d'énoncés sur "ce qui devrait être" et le second sur "ce qui est". La différence entre les réponses à chacune de ces deux séries d'énoncés détermine les écarts et indique en même temps l'ordre de grandeur des besoins.

Selon les auteurs du rapport, English, Kaufman et Klein présentent l'analyse des besoins comme un procédé de validation d'objectifs généraux de programmes d'études et comme l'une des meilleure. Les auteurs du rapport ajoutent, en outre:

> "il est reconnu qu'une analyse de besoins permet de vérifier si les buts proposés répondent à une volonté collective et non seulement aux besoins des individus" (p. 1).

Toute analyse formelle de besoins comporte les opérations suivantes (p. 2):

a) l'élaboration d'une liste d'objectifs;
b) la détermination de l'importance relative des énoncés d'objectifs décrivant la situation désirée et la situation réelle;
c) la détermination de l'écart entre ces deux séries d'objectifs;
d) la détermination de l'ordre de priorité entre les écarts obtenus;
e) l'identification des besoins prioritaires, des finalités et des buts du programme;
f) la formulation des objectifs généraux profisoires (p. 2).

Le questionnaire touche "les deux dimensions fondamentales de la langue, expression et compréhension", elles-mêmes divisées en deux sections: savoir-parler et savoir-écrire, savoir-lire et savoir-écouter; les aspects du contenu et de l'organisation de ce contenu sont subdivisés à leur tour en six éléments (p. 5):

1) mots (vocabulaire)
2) idées
3) organisation (structure)
4) techniques
5) grammaire
6) synthèse des éléments, 1 à 5 inclusivement.

A chacun de ces éléments, se rattache un nombre de fonctions (10 au total).

L'analyse vise les besoins culturels des divers niveaux (p. 5):

a) besoins d'ordre strictement utilitaire;
b) besoins d'ordre principalement culturel
c) besoins d'ordre à la fois culturel et utilitaire;
d) besoins de participer aux manifestations de la vie culturelle du Québec français;
e) besoins du désir d'intégration au milieu et à la culture des francophones du Québec.

L'ensemble des énoncés du questionnaire ne représente pas les objectifs généraux possibles d'un éventuel programme d'études. L'analyse des données doit permettre de formuler une série d'objectifs généraux provisoires (p. 5).

Les questions doivent être formulées

> "à un degré de généralisation situé à mi-chemin entre le domaine de l'abstraction pure et celui du verbe-consigne de l'objectif spécifique" (p. 6).

L'échantillon est choisi parmi la population scolaire non francophone de niveau secondaire, le nombre d'informateurs limité à 10% de la population totale dans la région de Montréal et à 20% dans les autres régions de la province (p. 7). Un enseignant-spécialiste par cent vingt élèves (1/120) et un chef de groupe ou cadre administratif sur dix (1/10) sont interrogés. Le nombre de parents consultés est deux fois plus grand que celui des enseignants, soit 198, répartis également dans les deux cycles du secondaire (p. 9); trente-huit (38) principaux sur un total de deux cent cinquante-sept (257) écoles sont retenus (dix-neuf dans la région de Montréal et le reste, soit dix-neuf autres, dans les autres régions de la province); six conseillers pédagogiques (soit 20%) sont retenus selon la même norme, à Montréal et à l'extérieur (pp. 9-11).

Chaque questionnaire renferme cent (100) questions concernant à la fois le premier et le deuxième cycle du secondaire. La première partie porte sur l'importance des habiletés à acquérir en langue seconde et la deuxième présente la perception des informateurs face aux capacités des élèves. Au total quatre cents variables pour les questions auxquelles s'ajoutent trois variables d'identification: la fonction, la région et le cycle d'enseignement (p. 15).

Le traitement statistique des données est effectué par le procédé SPSS (Statistical Package for Social Science). L'analyse est faite de façon globale parce qu'il n'y avait pas de différence significative entre les informateurs (p. 17).

Les résultats démontrent la satisfaction des informateurs pour l'enseignement du FLS au premier cycle du secondaire (p. 33). On reconnaît la supériorité de la compréhension et de l'expression orale sur la graphie (lecture et écriture). Mais le degré d'efficacité atteint dans les quatre savoir-faire (comprendre-parler-lire-écrire) est jugé insatisfaisant. La participation active aux manifestations de la culture québécoise demeure faible dans chacun des deux cycles du secondaire et les élèves du deuxième cycle sont jugés peu aptes à vivre et à travailler en français. Selon les auteurs du rapport "une réorientation du programme s'impose", car l'analyse de la "situation désirée" prône davantage la communication orale fonctionnelle et la compétence grammaticale en négligeant l'aspect culturel de la langue. Ils croient que

> "les élèves semblent relativement éloignés du désir de recevoir un enseignement qui favoriserait la curiosité intellectuelle dans le domaine de la langue — et qui ferait appel à la créativité" (p. 34).

Le rapport souligne l'importante différence entre l'intensité des besoins ressentis au deuxième cycle du secondaire par rapport au premier cycle.

L'analyse des besoins "permet de dégager certaines valeurs qui traduisent les aspirations privilégiées de la population en cause" (p. 35), ces valeurs étant l'autonomie de la personne, l'accueil et la compréhension, la reconnaissance et le respect de l'identité.

Les résultats de la recherche permettent de formuler des objectifs généraux provisoires; à la fin du premier cycle du secondaire, l'élève non francophone devrait avoir acquis la connaissance des mécanismes de base de la langue française et avoir maîtrisé les habiletés nécessaires pour pouvoir comprendre un message oral et écrit, s'exprimer avec efficacité oralement et par écrit, dans toutes les situations où il juge nécessaire ou utile de le faire (pp. 36-37).

En conclusion, les auteurs affirment avoir atteint leur but puisque les résultats de la recherche permettent de formuler des objectifs généraux provisoires qui pourront servir à l'élaboration du nouveau programme de français langue seconde au secondaire et permettre de justifier les orientations générales et particulières du nouveau programme.

Rapport d'un sondage auprès d'élèves non francophones du secondaire sur leurs intérêts relatifs à l'apprentissage du français (1981)

A la suite de l'analyse des besoins destinée à valider les objectifs généraux du programme de français langue seconde au secondaire, le ministère de l'Education mène une autre étude dans le but d'éclairer les concepteurs du programme sur les objectifs terminaux à retenir; les résultats doivent éclairer les enseignants sur le choix des thèmes et des activités d'apprentissage les plus conformes aux intérêts* des élèves auxquels s'adresse le nouveau programme (Rapport d'un sondage auprès d'élèves non francophones du secondaire sur leurs intérêts relatifs à l'apprentissage du français, 1981, p. 1).

L'échantillon est choisi à partir des statistiques scolaires de septembre 1977 et fixé, pour chacune des dix régions administratives du Québec à un pour cent de la population totale des élèves

---

* La notion d'intérêt ne fait pas l'objet d'une définition de la part des auteurs du rapport.

non francophones de chaque région, ce qui signifie 25% pour la région de Montréal et 50% pour les autres régions du Québec (on se souviendra que la région de Montréal compte à elle seule plus de 85% de la population non francophone du Québec [pp. 1 et 2]).

Les première, troisième et cinquième années du secondaire sont retenues bien que certains élèves de la deuxième et de la quatrième année ont répondu (p. 5).

Le questionnaire, rédigé en anglais, comprend quatre-vingt-seize (96) questions dont quatre sont annulées au moment du traitement des données en raison de leur caractère ambigu (p. 7). Les données recueillies sont soumises au traitement des progiciels statistiques pour sciences sociales appelés "programmes SPSS" (Statistical Package for Social Science).

Les énoncés du questionnaire sont regroupés selon les douze aires de communication retenues par les concepteurs du programme, soit celles qui englobent diverses dimensions de la vie d'un individu, sa vie affective, professionnelle, scolaire, intellectuelle, sociale, physique et environnementale (p. 10). Les sondeurs regroupent certaines questions selon les catégories du discours signifiant afin de recueillir des informations sur les intérêts des élèves en ce qui concerne quatre niveaux d'utilisation de la langue: l'utilitaire, le culturel, le ludique (entendu dans le sens de divertissement) et le culturel ludique (p. 11). Les données recueillies doivent permettre de repérer les intérêts prioritaires des élèves pour les fonctions suivantes: demander, exprimer des sentiments, relater, réaliser des actes sociaux et se divertir (p. 13).

Les résultats du sondage fournissent un grand nombre d'informations sur le choix des thèmes à privilégier en classe et sur le choix des situations et des activités d'apprentissage les plus conformes aux intérêts des élèves auxquels le nouveau programme de français langue seconde est destiné (p. 49). De plus, les résultats confirment

> "le bien-fondé de l'orientation majeure du programme selon laquelle des buts d'ordre principalement utilitaire doivent être poursuivis et en vertu de laquelle la priorité est accordée à l'oral" (p. 49).

4. DOCUMENTS CONCERNANT L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS LANGUE SECONDE

Recherche des centres d'intérêt et des besoins langagiers des élèves de neuf à onze ans en vue de l'élaboration du programme d'anglais langue seconde, niveau primaire (1978)

Une recherche effectuée auprès d'élèves de neuf à onze ans vise à déterminer les centres d'intérêt* et les besoins langagiers (Recherche des centres d'intérêt et des besoins langagiers des élèves de neuf à onze ans en vue de ..., 1978); le but poursuivi est de traduire ces besoins et intérêts en objectifs d'apprentissage et de rédiger un programme d'anglais langue seconde pour les élèves de cet âge.

Les auteurs de la recherche rappellent qu'au niveau primaire, les objectifs en anglais langue seconde sont les suivants:

> "L'élève francophone doit être capable d'utiliser la langue anglaise afin de communiquer dans des situations correspondant à des besoins et à des intérêts propres à son âge. Pour ce, il devra:
>
> - comprendre par le biais de l'écoute et de la lecture le vocabulaire et les structures propres aux situations authentiques et ce, en nombre limité de situations, vécues par les enfants anglophones;
> - s'exprimer d'une façon compréhensible dans ces situations au moyen de la parole et de l'écoute;
> - reconnaître certains aspects culturels particuliers à la communication" (p. 6).

Pour les responsables de la recherche, le concept de besoin est perçu différemment selon qu'il s'agisse des élèves, des adultes en général ou des spécialistes qui enseignent la langue seconde (p. 8). Il s'agit de trouver un juste équilibre entre les aspirations des apprenants, les connaissances des spécialistes et l'opinion des parents.

Le modèle choisi pour effectuer cette étude est celui de Richterich; il s'agit de procéder à une analyse statistique d'un échantillon représentatif des besoins langagiers des enfants de 9-10-11 ans de la province:

> "Cette approche nous semblait le seul moyen valable et objectif pour nous assurer une comparaison honnête entre les fonctions langagières réellement

---

* La notion d'intérêt ne fait pas l'objet d'une définition de la part des auteurs du rapport.

identifiées chez les apprenants et l'opinion des "adultes spécialistes" à ce sujet" (p. 8).

La définition du terme besoin

> "réfère à cette possibilité et à cette capacité qu'aurait un enfant de niveau primaire de comprendre et de se faire comprendre dans des situations données, propres à son âge, et ce au cours de déplacements, de conversations téléphoniques, de visionnement de programmes télévisés, de lectures ou autres..." (p. 10).

Il s'agit de prendre en considération les besoins et les intérêts particuliers de la clientèle touchée par le programme, ce qui exclut, selon les auteurs, les besoins de survie ou besoins dits primaires pour ne retenir que les "besoins ponctuels" en termes de communication (avoir à dire quelque chose à quelqu'un à un moment, dans une situation donnée).

Quant à la compétence de communication à atteindre, les auteurs s'inspirent des questions de Keith Morrow (1978):

> "What are the learners going to want to use the language to do?
> What sorts of things are the learners going to want to talk about?
> What are the learners going to want to operate?" (p. 10).

Les consultations et les recherches effectuées, les auteurs traduisent les besoins langagiers et intérêts identifiés en situations d'apprentissage significatives (p. 11). Ils peuvent construire un programme basé sur les aspirations de la clientèle visée en combinant l'expression des besoins manifestés et les connaissances des "spécialistes" sur le contenu et la gradation des éléments linguistiques (ibid.). Les usagers pourront enrichir ou compléter les programmes du ministère selon les besoins locaux: le programme comprendra un tronc commun minimum dans lequel se retrouveront les besoins exprimés (p. 12).

L'enquête menée se compose de trois recherches (p. 13):

- la recherche A permet d'identifier les besoins langagiers et les intérêts de la clientèle francophone de neuf à onze ans;
- la recherche B vérifie l'utilisation de la langue chez les enfants anglophones du même âge, en tenant compte des besoins langagiers et des intérêts particuliers recueillis grâce au volet A;
- la recherche C vérifie auprès des enseignants et des conseillers pédagogiques les intérêts des élèves de leur milieu et découvre, à l'aide de questions, le "portrait méthodologique du milieu".

La recherche A (p. 22) comporte deux volets:

a) un questionnaire adressé aux élèves
b) une séance d'animation: L'"atelier "Raconte-moi".

Vingt-quatre questions sont posées aux enfants francophones, soit:

- quatre (questions 21 à 24) sur les besoins et les intérêts existants et sur les données recueillies au cours de la séance d'animation;
- cinq sur l'emploi de l'anglais langue seconde par les élèves;
- quinze sur des questions d'ordre général (âge, sexe, langue maternelle, travail du père et de la mère à l'extérieur, etc.).

Le questionnaire est d'abord expérimenté dans une commission scolaire puis distribué à soixante-quinze groupes d'élèves de neuf, dix et onze ans rejoints par le biais de l'échantillonnage.

La recherche B (pp. 28-30) consiste en une vérification de l'expression orale de jeunes anglophones du même âge. Il s'agit d'assurer une sélection adéquate des formes linguistiques pour la rédaction des programmes. Deux approches sont retenues:

a) une dynamique de groupe "qui vise l'identification des formes interrogatives pour obtenir des renseignements sur des personnes, des objets et des directions (localisations)". Le jeu "Survival Game" sert de mise en situation;

b) des entrevues individuelles ("Role Playing") dont l'objectif est "la découverte des éléments qu'utilisent les enfants lorsqu'ils demandent quelque chose, invitent quelqu'un, remercient, saluent, prennent congé (...)".

La recherche C (pp. 31-33) concerne les enseignants et tente de connaître leur opinion face à l'enseignement de cette matière. Le questionnaire administré comporte 60 questions envoyées aux 72 commissions scolaires choisies. Il s'agit:

a) de recueillir des informations factuelles (questions 1 à 7): âge, expérience, tâche, langue parlée, etc.;

b) "d'établir la corrélation entre les intuitions des spécialistes et les besoins exprimés par les élèves" (questions 8 à 15);

c) de "faire un survol sur l'état actuel de la situation vécue en langue seconde et les améliorations souhaitées" (questions 8 à 15 et 38 à 60);

d) d'"aller chercher le portrait didactique des enseignants en général" afin d'orienter l'élaboration du guide méthodologique accompagnant le programme (questions 15 à 38).

Les données de ce questionnaire doivent servir, selon les auteurs, "à rester le plus fidèle possible à la réalité du milieu, de ses besoins et de ses contraintes."

Les auteurs de la recherche ne croient pas utile d'analyser d'une façon exhaustive chacune des recherches A, B et C puisque l'objectif premier de la démarche est de fournir des indications sur le contenu éventuel du programme d'anglais langue seconde (p. 77).

La recherche A (pp. 77-81) confirme

1) "l'existence de besoins langagiers réels en langue seconde chez les enfants de neuf à onze ans et ce, même dans les régions où les contacts avec les anglophones sont assez réduits":

2) "que ces besoins sont précisés comme étant rattachés aux fonctions 'dire', 'demander', certains 'actes sociaux' (inviter-souhaiter-etc...) et 'informer'";

3) "que 85% des besoins langagiers se présentent comme des besoins ponctuels (...). Les autres 15% se présentent sous forme de besoins dits réguliers";

4) "que l'actualisation de ces besoins se révèle au niveau des fonctions langagières que les élèves sont appelés à remplir occasionnellement par le biais de l'écoute et de la parole (...)";

5) "qu'il n'y a pas de différence très marquée entre les besoins exprimés par les enfants de 9 ans, de 10 ans et de 11 ans (...)";

6) "(...) qu'un seul programme suffirait pour répondre aux besoins exprimés par [la] clientèle (...)";

7) "que la mise en place des situations à exploiter dans le cadre d'un tronc commun minimum devrait se limiter à l'atteinte des besoins langagiers exprimés par l'ensemble de la population et aux habiletés linguistiques qui s'y rapportent";

8) "que l'enrichissement à la couleur et à la spécificité locales devrait guider les moyens et les activités à mettre en place pour permettre le traitement des besoins identifiés comme spécifiques (...)";

9) "que soit repensé le moment le plus opportun d'introduire la lecture et l'écriture;

10) "que l'enseignement de la langue orale précède celui de la graphie;

11) "que soit repensé le moment d'introduction de la forme passée des verbes;

12) "que les renseignements recueillis au niveau des intérêts (...) ne fournissent pas d'éléments nouveaux, mais confirment ce qui a déjà été dit par les psychologues sur le sujet (...)";

13) "qu'il est possible d'énoncer l'hypothèse qu'il n'existe pas de différence marquée entre les intérêts d'un(e) petit(e) québécois(e) de 9 ou 10 ans et d'un enfant du même âge vivant dans un autre milieu, particulièrement dans un contexte nord-américain";

14) "que les enfants (...) étaient incapables de réutiliser la langue acquise dans un autre contexte que celui de la classe (...)".

La recherche B (p. 82) précise les modalités à respecter

> "pour que la langue soit employée d'une façon normale, naturelle et spontanée".

La recherche C (p. 83) confirme l'hypothèse des auteurs sur le besoin de modifier le nouveau programme, mais n'apporte pas de précision sur le contenu d'enseignement. Les auteurs affirment que l'approche privilégiée par la majorité des spécialistes est de type structural mais

> "qu'un certain mouvement se dessine vers la compétence de communication" (p. 84).

Enquête en vue de déterminer l'influence de l'environnement linguistique des élèves des 1ère, 2e et 3e secondaires sur l'apprentissage de l'anglais langue seconde (1979)

En 1979, le ministère de l'Education publie un rapport d'analyses qui

> "cherchent à dresser un portrait aussi fidèle que possible de l'élève, de son attitude et de ses possibilités de contact avec la communauté anglophone qui influencent inévitablement son apprentissage" (Enquête en vue de déterminer l'influence de l'environnement linguistique des élèves ..., 1979, p. 5).

Il s'agit de recueillir des données quantitatives, à partir de cinq catégories de besoins hypothétiques en langue seconde, chez les élèves des 1ère, 2e et 3e secondaires; ces catégories sont classées ainsi: relations familiales, relations professionnelles, relations grégaires, relations commerciales et civiles, fréquentation des média et elles s'inspirent de l'ouvrage "Un niveau-seuil" (Coste et al., 1976, pp. 75-78 cité dans le rapport du M.E.Q., p. 2). Les données serviront ensuite à l'élaboration du programme d'anglais langue seconde.

Les enquêteurs choisissent au hasard un groupe de type représentatif et proportionnel à chaque région administrative de la province puisque le programme d'anglais langue seconde doit pouvoir s'adapter à tous les étudiants des trois premiers niveaux du secondaire (p. 7).

Le questionnaire paraît être "l'outil idéal" puisqu'il provoque des réponses objectives et subjectives (p. 11); il est destiné aux élèves parce "qu'ils constituent l'un des éléments les plus importants lors de la conception et de l'élaboration du programme d'anglais langue seconde" (p. 4), au secondaire. Le questionnaire est rédigé en français; il comprend 71 questions réparties en cinq groupes (pp. 12-13):

Première partie: questions 1 à 18 — Cette partie vise à obtenir des renseignements sur les contacts de l'étudiant avec la langue anglaise. Elle permet en outre d'évaluer les difficultés de compréhension et d'élocution de l'étudiant ainsi que ses exigences en ce domaine à sa sortie du secondaire;

Deuxième partie: questions 19 à 22 — L'étudiant manifeste là ses préférences quant au temps alloué à différentes activités linguistiques durant la leçon d'anglais;

Troisième partie: questions 23 à 30 — On cherche dans cette partie à préciser la "faculté d'évaluation personnelle de l'étudiant face aux quatre habiletés de l'anglais" et à connaître ses aspirations propres quant à ces mêmes compétences à la fin de ses études;

Quatrième partie: questions 31 à 64 — On tente d'établir "le type d'anglophone le plus fréquemment en relation avec le répondant". Deux questions (63 et 64) vérifient les besoins d'anglais parlé ou écrit dans un emploi dont l'élève aurait bénéficié;

Cinquième partie: questions 65 à 71 — On y retrouve des questions subjectives (opinions, réflexions, commentaires) auxquelles les étudiants devaient répondre dans leur propres termes.

Les enquêteurs notent des disparités régionales dans les réponses aux questions 1 à 64 inclusivement (pp. 15-16). Une disparité retient l'attention lorsqu'elle diffère de 20% ou plus du grand total portant sur la même question. On retrouve également des disparités régionales dans les réponses aux questions 65 à 68 inclusivement.

Les résultats (pp. 32-33) démontrent que les élèves, en particulier ceux du secondaire III, sont ambitieux et manifestent un intérêt surprenant pour l'anglais. Les contacts directs avec la langue seconde (outre les cours formels) vont de "à bâtons rompus" et "intermittents" à "réguliers" et "fréquents". Les étudiants regardent la télévision anglophone. Les trois catégories: relations familiales, relations grégaires et fréquentation des média représentent les points les plus dignes d'intérêt pour les élèves des secondaires I, II et III.

Les enquêteurs relèvent maints traits communs entre leur sondage et celui du ministère auprès des jeunes élèves francophones du primaire (1978) portant sur les besoins d'une langue seconde; même désir "de posséder à fond l'anglais" chez les élèves du primaire et du secondaire, les raisons étant au primaire: la famille, les amis, les vacances, les voyages et au secondaire: le travail, les vacances et la culture. Quant à la télévision anglophone, dans les deux groupes (primaire et secondaire) "elle est reine et maîtresse" (p. 34).

Les enquêteurs notent que les étudiants du primaire et du secondaire désirent acquérir une bonne maîtrise des quatre habiletés de la langue anglaise et optent pour l'introduction simultanée de ces habiletés dans chaque cours. On suggère des programmes différents (plus enrichis) pour les filles à partir du secondaire II car leurs aspirations semblent alors mieux définies.

On croit qu'une trop grande uniformité des programmes ne peut tenir compte des disparités régionales et des différences notoires qui existent dans la maîtrise de l'anglais selon les régions de la province (p. 35).

On recommande, entre autres, d'attendre les résultats d'expériences de programme au primaire avant de mettre au point le programme d'anglais langue seconde au niveau secondaire (p. 36); de préciser les objectifs du programme qui devrait

> "refléter une approche réaliste et pertinente afin de permettre de faire face aux besoins présents et futurs" (p. 37);

de mettre sur un pied d'égalité les quatre savoirs linguistiques; on souhaite enfin

> "une plus grande subtilité dans la reconnaissance des besoins des étudiants" (p. 38).

<u>La définition des objectifs de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au secondaire (1979)</u>

Selon Bibeau (1979), la résistance des adolescents à l'apprentissage de l'anglais, l'attitude plus ou moins positive qu'ils manifestent s'expliquent par des attitudes socio-culturelles souvent conflictuelles et une mauvaise définition des besoins réels du milieu;

> "A des problèmes socio-culturels, il faut une solution socio-culturelle comme l'identification des besoins réels du milieu en anglais et la classification des objectifs communautaires des Québécois" (p. 26).

Si on jette un coup d'oeil sur les besoins réels des élèves en fonction de leur vie future, on arrive à la conclusion qu'il n'est peut-être pas nécessaire que beaucoup d'élèves sortent du secondaire avec une maîtrise parfaite de l'anglais; dans les circonstances actuelles (classes hétérogènes, préparation insuffisante des maîtres, etc.),

> "il n'est ni possible ni utile pour les élèves de parler la langue seconde comme des 'natives'" (p. 27).

Bibeau affirme que la question des objectifs spécifiques de l'enseignement de l'anglais reste entière parce que les connaissances sur les besoins linguistiques des élèves du secondaire et des communautés québécoises ne sont pas assez étendues. Il serait intéressant, dit-il, de vérifier les besoins réels des milieux très hétérogènes tels Verdun ou St-Léonard, Sorel et Trois-Rivières et de s'interroger sur la pertinence d'objectifs identiques pour tout le Québec.

L'analyse des besoins réels, qui révélerait sans doute des faits surprenants, pourrait prendre la forme d'une vaste consultation dans chacune des régionales de la province. Bibeau croit que cette consultation

> "ne devrait pas se faire à partir d'un sondage officiel ou d'un questionnaire, mais bien à partir de rencontres ou de colloques fermés régionaux (...) qui permettraient à des professeurs d'anglais, à des conseillers pédagogiques, à des étudiants, à des représentants du comité de parents et à un ou deux représentants du ministère de l'Education de se réunir et d'étudier cette question" (p. 28).

Des questions fondamentales pourraient être posées, le programme d'anglais langue seconde remis en cause et les intervenants pourraient parvenir à un certain consensus sur l'orientation générale du programme, sur l'importance relative des savoirs linguistiques (écouter, parler, lire, écrire), sur le contenu principal des cours et sur les modes d'évaluation nécessaires.

Bibeau croit vraisemblable de penser que l'orientation de l'enseignement serait définie, dans certains milieux "d'une manière originale et particulière" (p. 29). L'anglais pourrait devenir, dans certains cas, optionnel; la variété des programmes qui résulterait d'une telle démarche paraît essentielle en regard des résultats qui peuvent être attendus. La prise de conscience du milieu, à moyen et à long terme, s'avérerait bénéfique au milieu et à la matière:

> "il est plus que probable qu'une décentralisation de cet ordre rejoindrait davantage des besoins réels" (p. 29).

Analyse des besoins langagiers en anglais, langue seconde, chez les élèves des quatrième et cinquième secondaires des écoles publiques du Québec (1980)

En 1980, le ministère de l'Education du Québec publie les résultats d'une analyse des besoins langagiers en anglais langue seconde réalisée auprès des élèves des quatrième et cinquième années du secondaire (Analyse des besoins langagiers en anglais, langue seconde, chez les élèves des quatrième et cinquième secondaires des écoles publiques du Québec, (1980). Il s'agit de vérifier de façon systématique les besoins langagiers des élèves "afin de tenir compte de l'adéquation des objectifs du programme avec les besoins du milieu" (p. 7).

Selon les auteurs du rapport, les écrits portant sur les besoins* révèlent que les notions les plus fréquemment rencontrées pour illustrer ce concept s'apparentent à nécessité, norme et obligation,

> "c'est-à-dire que le besoin peut être considéré comme ce qui est jugé le minimum essentiel au bon fonctionnement d'un individu, d'un programme ou d'un système" (p. 7).

Ce minimum essentiel se réfère au système de valeurs d'une société. En spécifiant les exigences minimales des programmes du secondaire en termes de connaissances à acquérir, d'habiletés et d'attitudes à développer en anglais, il faut analyser les systèmes de valeurs des clientèles visées (milieu familial, scolaire ou monde du travail) (ibid.).

Le but de la première étape de ce travail consiste à inventorier les connaissances à acquérir, les habiletés et les attitudes à développer telles que perçues par les populations impliquées:

> "L'analyse des besoins consiste donc en une comparaison entre cé qui est réalisé par l'école et ce qui est demandé. Cette comparaison permet d'identifier la différence entre les objectifs considérés importants par les 'agents demandants' (agents éducatifs et société) et les objectifs réalisés par 'l'agent offrant' (école)" (p. 8).

Les auteurs définissent donc le besoin comme "une différence perceptible entre une situation désirable et une situation actuelle" (ibid.). Dans cette démarche, la situation actuelle représente les objectifs réalisés en anglais et la situation désirable, l'analyse des objectifs jugés nécessaires (p. 9). L'identification des besoins

---

* Il n'y a pas de référence bibliographique dans le texte du rapport à ce sujet, mais le document fait état d'une bibliographie.

consiste à cueillir, analyser, diffuser et comparer des données mesurables représentant le rendement des élèves et leur rendement désiré. Il est important de préciser, soulignent les auteurs du rapport:

> "que l'extrant d'une analyse de besoins N'EST PAS un programme d'études comme tel mais bien une banque de données objectives cernant les besoins de la population pour qui le programme sera élaboré" (p. 10).

Cette langue fournit une base objective pour la prise de décision ultérieure.

Les étapes d'une analyse de besoins sont les suivantes (p. 11):

- l'identification des compétences acquises par les élèves à la fin du secondaire;
- l'identification des compétences (connaissances, habiletés, attitudes) qui devraient être acquises;
- la mesure de l'écart entre les deux résultats;
- la distribution des besoins par ordre de priorité.

Les motifs qui justifient une enquête de besoins tiennent à (p. 13):

- la diversité et la multiplicité des besoins des élèves québécois;
- l'insuffisance des données objectives concernant les besoins dans ce domaine;
- la nécessité d'élaborer des programmes respectueux des besoins du milieu;
- la nécessité de poursuivre la démarche entreprise au primaire et au début du secondaire concernant les besoins.

La première partie de l'analyse des besoins langagiers consiste donc en une pré-analyse des besoins. Il s'agit, pour les auteurs, de déterminer d'abord la catégorie et le type de besoins analysés et ensuite la population, le secteur, la matière, le niveau et les régions touchées par l'analyse.

Selon les signataires du document (p. 14), l'inventaire des principaux projets d'analyse des besoins effectués au Québec, au Canada et aux U.S.A., de même que l'ensemble des publications depuis 1970 connues sous le thème "inventaire des besoins" révèlent que la majorité des projets d'analyse des besoins peuvent être regroupés sous deux catégories principales: les besoins d'apprentissage et les besoins d'intervention. On considère que les besoins d'apprentissage visent les objectifs tels que les connaissances, les attitudes et les habiletés qui devraient être incluses dans un programme d'études; les besoins d'intervention sont définis en termes de méthodes, de moyens et de ressources à mobiliser ou à appliquer pour favoriser

l'atteinte des objectifs d'apprentissage circonscrits. La définition des besoins d'apprentissage précède donc celle des besoins d'intervention.

Les besoins d'apprentissage peuvent être regroupés selon deux types de besoins, les besoins de type interne (résultat de la mesure de l'écart existant entre les objectifs visés et ceux réalisés) et les besoins de type externe (résultat de la mesure de l'écart existant entre les objectifs préconisés par les partenaires de l'éducation et les objectifs réalisés) (p. 15).

La différence dans ce type d'analyse tient à l'apport d'ajouts extérieurs au milieu pour générer et valider les objectifs déjà existants. Le choix préconisé par les responsables de l'enquête est l'analyse des besoins externes. Il s'agit donc de "la réalisation d'une analyse des BESOINS DE TYPE EXTERNE" (p. 16).

La pré-enquête permet d'inventorier l'ensemble des objectifs susceptibles d'être inclus dans l'éventuel programme d'anglais (pp. 17-24). Elle est réalisée en trois sous-étapes: 1) l'identification des caractéristiques des données nécessaires à la définition des variables, 2) l'identification des sources d'information (conseillers pédagogiques, enseignants, parents, directeurs, travailleurs étudiants des niveaux universitaire et collégial, professeurs d'universités, etc.; programmes divers des milieux et du ministère), 3) l'analyse et l'interprétation des données.

Une fois la pré-enquête terminée, la deuxième partie de la démarche vise l'analyse proprement dite des besoins. Elle est réalisée auprès de la population précédemment identifiée. Le questionnaire, préalablement validé, est préféré à d'autres méthodes pour cueillir les données auprès des groupes consultés. Il se divise en trois parties (p. 35):

1) les informations à caractère général;

2) les questions permettant de cueillir des données sur la situation actuelle et la situation désirée (40 énoncés);

3) une question ouverte d'opinion personnelle d'un répondant.

Le nombre total de questionnaires expédiés lors de cette enquête, à toutes les catégories de répondants, s'élève à 5059 (p. 43).

L'enquête effectuée et les résultats analysés permettent de faire ressortir les lignes directrices du futur programme d'anglais, tout en fournissant un portrait réaliste de la clientèle scolaire concernée (p. 126). En conclusion, les enquêteurs fournissent une série de recommandations plutôt que des commentaires (pp. 127-129).

Compte tenu de l'analyse, il est recommandé, entre autres, de subdiviser le Québec en trois secteurs: prioritaire supérieur, prioritaire moyen et prioritaire inférieur; il est aussi recommandé que le nouveau programme accorde, d'une façon générale, une importance plus grande à la compréhension de l'écrit, à l'expression écrite, à la compréhension auditive, qu'à l'expression orale.

Note: — On sait qu'une enquête a été réalisée au ministère de l'Education du Québec sur les attentes des associations ethniques concernant l'enseignement des langues d'origine (Enquête sur l'expérience et les attentes des associations ethniques, 1978). Des programmes d'études ont ensuite été élaborés pour répondre aux besoins exprimés (PELO). Comme l'enseignement et l'apprentissage à des immigrants de récente date ne font pas l'objet du présent travail, les données résultant de ces travaux ne sont pas présentées ici.

PARTIE B

Résumés d'études menées au Canada et au Québec de 1976 à 1980 en vue d'identifier les besoins langagiers de publics adultes réclamant des cours sur mesure dans l'apprentissage d'une langue seconde.

Ordre de présentation:

1. Identification des besoins de fonctionnaires fédéraux.

2. Identification des besoins d'immigrants adultes et de fonctionnaires provinciaux.

3. Identification des besoins d'étudiants dans les universités.

4. Francisation de l'entreprise.

5. Thèses de doctorat portant sur des besoins identifiés au Québec, au Nouveau-Brunswick et en Ontario.

1. IDENTIFICATION DES BESOINS DE FONCTIONNAIRES FEDERAUX

Germain (1976, p. 5) tente de déterminer les objectifs d'apprentissage de six étudiants, fonctionnaires du gouvernement fédéral, inscrits à des cours intensifs de français; il s'agit de constituer un cadre général susceptible de favoriser l'enseignement individualisé. L'analyse des besoins et des intérêts est réalisée au moyen de questions posées oralement aux étudiants afin de déterminer les situations de communication dans lesquelles ils comptent utiliser le français (p. 7). La réécriture des situations de communication en termes d'objectifs (inspirée de la taxonomie des objectifs pédagogiques de Bloom) aboutit à une liste d'objectifs langagiers plus ou moins variés, d'objectifs qui relèvent de techniques d'expression qui ne découlent pas nécessairement du savoir linguistique et d'objectifs autres que langagiers (exemple, l'objectif 10: se détendre). Germain conclut à l'individualisation "dans le sens où le contenu enseigné a été établi non pas par des gens de l'extérieur, mais à partir des besoins et des intérêts des six étudiants de la classe" (p. 8).

Dos Ghali et Tremblay (1980, p. 434) mènent une enquête de besoins afin d'élaborer des cours de spécialité destinés aux diplomates du ministère des Affaires extérieures. Le modèle de Richterich est adopté et appliqué (p. 435). L'enquête permet aux créateurs et producteurs d'unités d'apprentissage d'inventer du matériel et des stratégies pédagogiques fonctionnels et motivants (p. 443), ce qui justifie, selon les auteurs de l'analyse, l'utilisation de la démarche de Richterich.

Desmarais et La Mothe (1980, p. 58) réalisent une enquête de besoins devant permettre d'élaborer des cours sur mesure destinés aux agents passagers d'Air Canada. A cet effet, une liste de situations langagières les plus courantes est dressée puis les habiletés linguistiques recueillies, examinées et traduites en objectifs d'apprentissage

> "partant des besoins langagiers des étudiants, nous avons organisé le matériel didactique pour que l'agent passager utilise la langue pour agir, pour communiquer" (p. 62).

Les étudiants sont donc ainsi sensibilisés "à la valeur des énoncés dans le contexte social" plutôt qu'au code linguistique tel quel.

2. IDENTIFICATION DES BESOINS D'IMMIGRANTS ADULTES ET DE FONCTIONNAIRES PROVINCIAUX

Benoist-Sauriol, Lendvai et Bélanger (1977, p. 3) émettent des hypothèses pour la définition des besoins langagiers des immigrants adultes au Québec. Les auteurs adoptent le schéma de Richterich;

ils étudient successivement le milieu des immigrants adultes au Québec, les ressources, les objectifs, les moyens d'évaluation et le matériel pédagogique, du point de vue des apprenants, de l'institution de formation, de l'institution d'utilisation et de la société.

Painchaud-LeBlanc (1979, p. 75) poursuit une analyse des besoins en vue de préparer du matériel didactique destiné à des infirmières immigrantes apprenant le français. Grâce aux questions adressées à un groupe d'infirmières francophones, on établit la liste des échanges verbaux qui se produisent quotidiennement dans ce milieu. La première étape permet l'identification des situations langagières, des interlocuteurs et du moment, lorsqu'il est pertinent. Elle permet également d'inventorier les activités langagières (p. 76). La seconde étape permet d'identifier le contenu linguistique qui sous-tend les activités langagières. S'ensuit la formulation des objectifs d'apprentissage.

Jobin (1980) élabore deux questionnaires pour déterminer les besoins linguistiques de tous les employés francophones et anglophones du ministère des Affaires sociales: il s'agit des cadres, des travailleurs sociaux, du personnel de soutien (secrétaires, personnel de bureau). Le premier questionnaire cherche à identifier les exigences de la connaissance du français pour chaque poste au Centre des services sociaux Ville-Marie et le second questionnaire consiste en une auto-évaluation des connaissances linguistiques de l'employé. La comparaison des résultats des deux questionnaires permet d'identifier mieux les besoins linguistiques des postes.

3. IDENTIFICATION DES BESOINS D'ETUDIANTS DANS LES UNIVERSITES

Une étude menée dans le milieu universitaire canadien par le groupe de recherche en didactique des langues et le centre international de recherche sur le bilinguisme permet d'établir une liste des tâches à remplir par un étudiant de langue maternelle dans une université canadienne de langue seconde (Savard, 1977, p. 632). L'établissement de la liste suppose l'identification des besoins langagiers en langue seconde des étudiants admissibles dans une université ou un collège du Canada. Il s'avère que ces besoins se confondent avec les activités langagières ordinaires en langue maternelle des étudiants déjà inscrits. Le modèle théorique de Richterich est utilisé à cette fin et adapté selon le cas aux objectifs propres de l'équipe de recherche (p. 637). En résumé, les auteurs affirment qu'il est possible d'identifier les besoins langagiers des individus placés en situation de bilinguisme (p. 638); ces besoins permettent de déterminer les objectifs de l'enseignement et ceux de l'évaluation:

> "Une fois établies les activités langagières et leur importance relative dans telle situation, il est possible par l'observation directe et par voie de questionnaire, de déterminer le modèle

> de chacune des opérations langagières ainsi que son importance relative".

Le modèle de Richterich semble donc s'appliquer dans ce cas (p. 639).

LeBlanc (1979) met sur pied des programmes expérimentaux basés sur les besoins langagiers d'étudiants d'Arabie Saoudite inscrits à l'Université d'Ottawa. Comme les étudiants n'ont aucune notion de ce que sont leurs besoins langagiers, les responsables procèdent en obtenant, de la faculté cible d'étudiants canadiens et d'étudiants étrangers, une description de ce dont ces nouveaux venus seraient susceptibles d'avoir besoin pour être capables de fonctionner dans le cadre d'études éventuelles à l'université (p. 47). Les problèmes encourus sont de plusieurs ordres; les étudiants ne peuvent collaborer pour identifier leurs besoins, même si les responsables tentent de les faire participer aux décisions concernant leurs besoins (p. 48). Les consultations terminées, on détermine le contenu en partant de documents oraux et écrits authentiques, puis on crée des modules portant sur l'un ou l'autre des sujets devant apparaître à un moment ou l'autre des études de ces candidats à l'entrée en faculté (p. 48).

Mackay (1978, p. 22, cité par Besse, dans Besse et Galisson, 1980, p. 58) propose deux techniques d'identification des besoins d'étudiants universitaires de l'université autonome de Mexico: il s'agit d'un questionnaire à compléter par l'apprenant ou par le professeur et d'une interview dirigée. Il y aurait là trois avantages: le premier tient au fait qu'aucune question ne peut demeurer sans réponse comme c'est le cas fréquemment dans les questionnaires; le deuxième touche la possibilité pour l'interviewer de clarifier toute fausse interprétation des questions, et le troisième concerne l'échange possible entre l'interviewer et le sujet et les suggestions intéressantes qui peuvent en découler. Pour Mackay, il ne saurait être question de faire confiance aux apprenants pour identifier leurs besoins: "Peu de personnes non linguistiquement entraînées utilisent une terminologie rigoureuse" (cité par Besse, p. 58). Pour lui, elles mélangent les habiletés, si elles les distinguent, elles sous-estiment les connaissances à acquérir, le temps et l'effort à fournir. Il conclut qu'une détermination sérieuse des besoins langagiers d'un public spécifique ne peut être le fait que d'un méthodologue ou d'un professeur bien informé.

4. FRANCISATION DE L'ENTREPRISE

Plastre (1977, p. 647) tente de trouver une "approche cohérente", un "cadre de référence" susceptible d'adapter l'entreprise au milieu socio-culturel ou économique dans lequel elle veut s'intégrer, soit un monde francophone dans le cas des entreprises du Québec. La seule voie raisonnable est celle d'une bilinguisation fonctionnelle (p. 649) et pour la réaliser on doit y appliquer un modèle de bilinguisation:

> "Tout modèle doit permettre de parvenir à un système intégré qui reflète les besoins réels de communication en langue seconde des titulaires des postes dans un milieu et un contexte donnés, et qui soit objectif (point de vue scientifique), réaliste (point de vue socio-politique) et économique (point de vue administratif)" (p. 652).

Le modèle suggéré en planning linguistique pour les entreprises québécoises est inspiré du "Training System" mis au point au Royaume Uni; il a cependant été amendé au plan de l'évaluation (p. 653). Le besoin y est perçu comme

> "Une exigence permanente et irréductible née de la nature même des tâches à accomplir dans le contexte d'un milieu donné. Relève à la fois de la politique, de l'économique, du bionique et de la psychonomie" (p. 654).

Lorsque les besoins essentiels minimums sont connus pour chaque poste, on regroupe en modules les besoins communs à tous ou à un groupe spécifique de postes, on peut même les hiérarchiser et ainsi aboutir à des normes de sélection dont les diverses catégories respectent la réalité langagière des postes et s'ordonnent selon un axe taxonomique des besoins de communication en langue seconde propres à toute l'entreprise. La norme détermine la marge qui existe entre l'ensemble des besoins pour fonctionner dans un poste et ce qui est exigé de l'employé au moment où il entre dans ce poste (p. 655). Selon Plastre, quel que soit le modèle d'analyse retenu, il faut partir des postes pour arriver aux besoins et traduire ces besoins en standards linguistiques puis en normes de sélection auxquels un titulaire de poste bilingue doit satisfaire (p. 656).

Il est à noter que le thème de "La Revue canadienne des langues vivantes" (1977, vol. 33, no. 5, pp. 614-832) est consacré aux "besoins langagiers et enseignement des langues". La plupart des contributions, dont certaines sont citées dans la présente annexe, visent le domaine des adultes.

On peut ajouter à cette liste, les articles de Lapointe (1979, 1982, 1983) portant sur le concept de besoins en éducation de même que sur l'analyse des besoins d'apprentissage.

5. THESES DE DOCTORAT PORTANT SUR DES BESOINS IDENTIFIES AU QUEBEC, AU NOUVEAU-BRUNSWICK ET EN ONTARIO

Trois thèses de doctorat portent sur une analyse de besoins: celle de Plante, 1982; celle de Beauchemin, 1983; et celle de Long, 1983.

Plante (1982, p. 4) tente de savoir si les différences de besoins manifestées dans un questionnaire d'inventaires de besoins reposant en partie sur l'auto-évaluation du répondant, peuvent s'expliquer par les variables liées à la personnalité des répondants et par les pressions sociales qu'ils ressentent. L'étude des variables porte donc sur le niveau d'attitude, le niveau de "self" et le niveau de désajustement, de même que sur la pression sociale; le sexe et le degré académique sont également pris en compte. C'est une étude de type exploratoire, située dans le secteur de l'éducation, auprès d'étudiants de niveau secondaire IV et secondaire V de la région de Québec suivant des cours d'anglais langue seconde.

Le concept de besoin est emprunté à Kaufman et les éléments contenus dans les questionnaires et portant sur les variables étudiées reposent sur différents ouvrages théoriques et diverses études (pp. 10-30).

Selon Plante (p. 77), "la forte contribution de l'erreur expérimentale rend hasardeuse toute conclusion définitive et constitue une limite importante de l'étude". C'est pourquoi il s'en dégage plus de questions que de réponses. L'hypothèse est partiellement vérifiée. La conclusion se limite à une seule matière scolaire et l'auteur s'interroge (p. 79) sur la fiabilité de la mesure des besoins effectuée à l'aide de divers types de questionnaires, appliqués selon diverses approches, d'une matière scolaire à l'autre, à des moments différents et pour des degrés scolaires différents.

Beauchemin (1983, pp. xii-xiii) procède à une évaluation des besoins de formation des étudiants-maîtres qui se destinent à l'enseignement du français, langue maternelle, en Ontario*. Trois groupes de répondants du district de Sudbury sont visés par l'analyse: les étudiants-maîtres, les enseignants, les cadres et les professionnels. L'évaluation des besoins s'inscrit dans le cadre d'une analyse institutionnelle, telle que préconisée par les spécialistes du "Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation" à Montréal (CADRE). Le concept de besoin est emprunté à Kaufman (1972) et à Lalande (1972, pp. 23-24). Le questionnaire utilisé vise la qualité de la langue de l'étudiant-maître, le cours de formation en didactique du français et le soutien à la formation et tente de mesurer la "désirabilité" manifestée par les trois groupes de répondants mentionnés.

---

* Voir l'étude de P. Poirier et alii (1980) portant sur l'identification et l'évaluation des besoins de perfectionnement des enseignants des écoles de langue française en Ontario; une autre étude, celle de Yalden et Donaldson (1983), porte, entre autres, sur l'analyse des besoins de formation des enseignants inscrits à l'Université Carleton.

Outre l'analyse individuelle des besoins se rapportant à chacun des énoncés, on a identifié les catégories du questionnaire dans lesquelles les besoins étaient les plus grands. Les énoncés ont été regroupés en fonction des priorités qui se dégagent des analyses et des recommandations ont été formulées (pp. 248-250).

Long (1983, résumé, p. 2), fait porter sa recherche sur les besoins de perfectionnement des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick, à la lumière d'une approche systématique. L'étude est conduite auprès de la population francophone enseignante des conseils scolaires du système des écoles publiques, soit 1898 enseignants des niveaux élémentaires et secondaires. Il s'agit d'analyser les compétences et/ou les habiletés pour l'ensemble de la population, pour chaque district-scolaire, pour chaque niveau d'enseignement et pour chaque discipline enseignée.

Le besoin est envisagé ici selon la définition de Kaufman. Un modèle déductif légèrement modifié est utilisé pour l'identification des besoins de perfectionnement des maîtres. Il comporte dix étapes dont sept ont été réalisées dans cette thèse (p. 303).

Le premier volet de la démarche (p. 13) consiste à faire le relevé des écrits et à élaborer un modèle d'approche systématique à la formation continue des enseignants basé sur les éléments d'une stratégie de changement planifié. Le second volet consiste à identifier les besoins des enseignants à partir de leur attitude face à une série de compétences et/ou d'habiletés générales.

Selon l'auteur (p. 14), il s'agit d'une recherche appliquée, ou recherche-action, parce qu'elle vise à définir opérationnellement des problèmes (analyse-besoins) envisagés dans une situation réelle (formation continue) de travail. Elle fournit, en outre, des informations détaillées relatives à l'application de la théorie des systèmes en vue de développer un programme de formation continue des enseignants. Les données descriptives recueillies permettent de développer des expériences collectives et individuelles de formation pour toutes les catégories d'enseignants.

Les résultats de l'enquête démontrent que toutes les compétences identifiées sont considérées comme très importantes par et pour les enseignants francophones du Nouveau-Brunswick (p. 306).

PARTIE C

Données portant sur les commissions d'enquêtes menées au Québec et au Canada et reliées à la question des besoins dans l'enseignement des langues secondes.

Ordre de présentation:

1. La Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (Rapport Parent).

2. La Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme. (Rapport Laurendeau-Dunton).

3. L'Etude indépendante sur les programmes de formation linguistique de la Fonction publique du Canada. (Rapport Bibeau).

4. La Commission d'enquête sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques au Québec. (Rapport Gendron).

1. LA COMMISSION ROYALE D'ENQUETE SUR L'ENSEIGNEMENT AU QUEBEC

La Commission royale d'enquête sur l'enseignement appelée également Commission Parent, du nom de son président, dépose son rapport en 1966. Les auteurs y affirment que la société moderne, autant pour des raisons spiritualistes et humanistes que pour des raisons d'efficacité doit

> "mettre à la portée de tous (...) un enseignement de bonne qualité et répondant à la diversité des besoins, permettre à chacun de poursuivre ses études dans le domaine qui répond le mieux à ses aptitudes, à ses goûts et à ses intérêts, jusqu'au niveau le plus avancé qu'il lui est possible d'atteindre (...)" (Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1966, 3e partie, p. 6).

A cet égard, le Québec a déjà fait un pas important grâce à l'adoption des lois de 1961, appelées la Grande Charte de l'éducation et qui obligent toutes les commissions scolaires d'assurer gratuitement l'enseignement à tous les enfants de leur territoire jusqu'à la fin de la onzième année. Plus tard, le 19 mars 1964, le préambule de la loi créant le ministère de l'Education et le Conseil supérieur de l'éducation, reconnaît cet objectif en ces termes: "Tout enfant a le droit de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité".

La commission rappelle, en outre, que l'unité de toute société est fondée sur ce que les sciences de l'homme appellent la culture, c'est-à-dire des façons de penser, d'agir, de s'exprimer et de juger, partagées par tous les membres d'une collectivité. Il s'agit d'une communauté de pensée et d'attitudes, fondée sur la reconnaissance et l'acceptation de certaines valeurs fondamentales (p. 15). Dans le monde moderne, la culture exige de ceux qui veulent y participer un degré plus avancé d'instruction acquise à l'école.

> "C'est en ce sens que l'on attribue maintenant à l'enseignement une fonction dans le maintien de la communauté nationale; il ne s'agit pas d'une unité idéologique ou doctrinaire, mais d'une unité culturelle dont les bases se situent dans les divers univers de connaissances" (ibid).

Dans ce contexte, l'enseignement des langues vivantes ou étrangères et l'enseignement de la langue seconde[1] dans un pays bilingue comme le Canada et la province de Québec en particulier, revêtent une importance particulière:

> "On ne peut guère aborder une culture contemporaine sans passer par la langue (...). C'est à l'aspect fonctionnel d'une langue que doit d'abord s'intéresser l'enseignement" (Tome II [suite] B, p. 59).

Les langues vivantes répondent à divers besoins et des objectifs culturels et des objectifs utilitaires trouvent leur place dans l'enseignement des langues vivantes.

> "Autrefois, on apprenait surtout les langues étrangères pour pouvoir lire la littérature dans le texte (...) et pour des besoins commerciaux (...). Aujourd'hui (...) on veut pouvoir comprendre et se faire comprendre, on désire même souvent passer aussi inaperçu que possible, c'est-à-dire que l'idéal est d'avoir une prononciation qui ne trahisse pas ses origines" (Companys, 1964, p. 61, cité dans le Tome II-B, Rapport Parent, p. 58).

Selon les commissaires du Rapport Parent, pour apprendre une langue dans une perspective fonctionnelle, on considère que la fonction, l'utilisation des formes priment les instruments que sont la grammaire et l'analyse (p. 61). Pour l'enfant, c'est le contexte situationnel qui crée le besoin de dire; la nécessité (...) le pousse à trouver et à se rappeler les mots, les formes de langage (ibid.).

Tout en respectant les aptitudes et les dons de l'élève, tout en maintenant l'importance de la recherche sur la question, les commissaires jugent souhaitable de grouper les élèves selon leurs aptitudes et leurs acquisitions préalables (les élèves doués et rapides d'une part, les élèves plus lents d'autre part) pour l'enseignement des langues vivantes et celui des langues secondes, français et anglais (p. 66). De plus, rien dans l'esprit des commissaires n'empêche les milieux scolaires de mettre sur pied des régimes pédagogiques différents.

> "Il serait possible aussi d'étudier une langue à un rythme concentré et à un niveau avancé et d'en aborder une ou deux autres de façon moins approfondie et uniquement par la lecture (...)" (p. 67).

Et dans la même veine,

> "Aujourd'hui (...), la concentration intensive de l'apprentissage en un temps très limité fait l'objet de toutes sortes d'expériences qui changeront peut-être profondément la didactique des langues, ou qui modifieront la durée de l'apprentissage, ou bien qui obligeront les éducateurs à se demander nettement si l'étude des langues est faite surtout en vue de la connaissance pratique des langues ou si, dans leur esprit, elle doit servir principalement à développer l'intelligence, l'analyse, l'observation et fournir un point de comparaison qui éclaire la connaissance de la langue maternelle" (p. 67).

Les commissaires s'étonnent que ces objectifs ne soient pas toujours définis par les éducateurs ou identifiés dans les programmes scolaires. Aucune voie, aucune approche n'est rejetée: micro ou macro-groupes, méthodes directes, usage de nouveaux procédés audio-visuels ou de nouvelles techniques ("action sur le subconscient, dans l'état de demi-sommeil"), etc. (p. 67).

L'âge où l'on doit investir pour l'enseignement des langues vivantes est relatif aux yeux des commissaires, mais ils considèrent que la motivation est un facteur essentiel. Ils notent un certain manque de convicition chez les Canadiens de langue française et chez ceux de langue anglaise pour l'apprentissage de la langue seconde; ils y voient là un paradoxe saisissant dans un pays bilingue. Bien qu'ils n'ignorent pas que la loi impose l'apprentissage de la langue seconde, ils affirment que l'enseignement de la langue seconde, dans le Québec, doit être bien donné ou n'être pas donné du tout (p. 73).

A la différence des langues vivantes, l'enseignement de la langue seconde, dans la province, doit avoir une visée culturelle de façon à dépasser le niveau pragmatique dont on s'est contenté jusqu'à ce jour, de manière très insatisfaisante d'ailleurs, notent les auteurs (p. 73).

Comme l'unanimité est loin d'être faite à cette époque, comme aujourd'hui d'ailleurs, sur la question de l'âge le plus favorable à l'apprentissage, on recommande au gouvernement de distinguer l'enseignement de l'anglais langue seconde de celui du français langue seconde dans les écoles élémentaires, de telle sorte que l'enseignement obligatoire de l'anglais, dans les écoles de langue française, ne commence qu'en cinquième année, mais que les écoles élémentaires qui possèdent le personnel qualifié et spécialisé puissent offrir une initiation à l'anglais dès la deuxième ou la troisième année du cours et poursuivre cet enseignement jusqu'au niveau secondaire (p. 84).

Les commissaires recommandent que l'enseignement des langues vivantes soit fait selon les préférences personnelles des étudiants, selon leur orientation probable et selon des critères d'utilité, par exemple orienter les élèves doués pour les sciences vers l'allemand ou le russe, le futur philosophe ou le linguiste vers le grec, le latin ou l'allemand; le futur diplomate appelé à travailler dans les organismes internationaux vers les langues parlées par le plus grand nombre d'hommes: le chinois, l'arabe, l'espagnol, le russe; les musiciens, chanteurs, vers l'italien, l'allemand (p. 57).

On suggère de mettre sur pied des cours touchant les grandes langues de civilisation et des langues internationales importantes: le japonais, l'arabe, le chinois:

> "langue parlée par un quart des habitants du globe. Dans notre province, l'on pourrait, à titre d'ex-

> périence surveillée, enseigner le chinois dans un établissement secondaire, à Montréal (...)" (p. 57).

Alléguant que les diverses fonctions linguistiques qu'on attribue à l'étude des langues anciennes (le grec et le latin par exemple) en rapport avec la connaissance de la langue maternelle pourraient tout aussi bien se retrouver dans la formation donnée par un enseignement bien compris des langues vivantes, les commissaires suggèrent un sens du réalisme contemporain plus aigu de la part du gouvernement et des éducateurs face aux besoins des élèves en matière d'apprentissage des langues. La diversification de l'enseignement des langues

> "répond mieux aux besoins, aux goûts, et aux aptitudes d'une population scolaire plus nombreuse, elle correspond à la nouvelle orientation de notre humanisme, moins centré sur la tradition gréco-latine et la littérature, plus ouvert au monde scientifique et technique, plus polyvalent"(p. 56).

Les commissaires ajoutent que dans un monde où se multiplient les échanges, les contacts, les voyages, les entreprises internationales, les nouvelles carrières dans les techniques de diffusion, dans la traduction, le secteur des relations commerciales et diplomatiques, les choix doivent être multiples pour les élèves et préparer à toutes ces nécessités contemporaines.

En mettant l'accent sur l'aspect pragmatique de l'enseignement, les commissaires tentent de réfuter les arguments de ceux qui ne voient que dans la formation gréco-latine le perfectionnement de la langue maternelle, pure illusion, disent-ils,

> "l'évolution sémantique se fait souvent à l'encontre de la signification primitive (...). La connaissance d'une racine latine ou grecque donne souvent une fausse certitude sémantique" (p. 53).

Les commissaires suggèrent de repousser l'enseignement de la littérature étrangère vers l'université puisque les aspects littéraires sont "complémentaires et accidentels" (p. 59). Selon eux, l'ambition de donner au niveau secondaire une initiation sérieuse à la littérature étrangère relève de la tendance à confondre les objectifs des divers niveaux de l'enseignement et constitue "une plaie universelle"; ils croient qu'au niveau secondaire, il faut surtout aborder la culture du peuple étranger sous forme de contacts concrets, de voyages si possible, de correspondances, de films.

2. LA COMMISSION ROYALE D'ENQUETE SUR LE BILINGUISME ET LE BICULTURALISME

Quatre ans après la parution du Rapport Parent, le gouvernement fédéral publie le Rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme (1968), appelé également Rapport Laurendeau-Dunton du nom de ses deux présidents. Les commissaires "doivent présenter des recommandations sur les moyens à prendre pour permettre aux Canadiens de devenir bilingues" (Rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, 1968, Livre II, l'Education, p. 273).

Reconnaissant l'ambiguïté du mot, les commissaires qualifient de bilingue une personne qui a acquis une aptitude à comprendre la langue parlée, ou une autre qui a acquis, outre celle-ci, la maîtrise de l'expression orale et de la graphie en langue seconde. Les commissaires ne croient pas opportun de fournir à tous l'occasion d'acquérir une grande maîtrise de la langue seconde dans les quatre domaines, mais ils veulent plutôt faire en sorte que tous les enfants connaissent suffisamment la langue pour qu'il leur soit possible, après leur sortie de l'école, d'en poursuivre l'étude ou tout simplement de rafraîchir les notions acquises (p. 274). En somme, c'est à l'école que les fondements du bilinguisme peuvent s'établir; mais il appartiendra plus tard à chacun de choisir les aptitudes à cultiver et le degré de perfection vers lequel il faudra tendre.

Les commissaires reconnaissent que le Canada a besoin de citoyens bilingues (p. 213), mais le bilinguisme ne sous-tend pas que tous les individus tendent à une maîtrise égale des deux langues. Ailleurs, ils affirment que

> "L'enseignement de la langue seconde n'a pas pour objet de produire une génération de Canadiens complètement bilingues, pas plus que la culture physique ne tend à former une génération d'athlètes" (p. 240).

Le bilinguisme n'est pas une notion absolue mais bien plutôt une notion relative (tome I, chapitres 4-16). Quant à savoir si la langue seconde doit ou non être apprise, les commissaires jugent conforme à l'intérêt du pays que les écoliers apprennent l'autre langue officielle (p. 214). L'enseignement répond à un besoin national; ce qui importe c'est de trouver les moyens de l'améliorer.

Les commissaires recommandent que l'étude de l'autre langue officielle soit obligatoire pour tous les élèves des écoles du Canada (p. 238). De plus, ils attachent une importance certaine au contenu culturel des manuels, à la connaissance psychosociolinguistique des enseignants face aux milieux dont ils enseignent la langue et enfin à la pédagogie axée sur le milieu canadien (p. 243).

Jugeant que les talents et la curiosité intellectuelle sont très inégalement répartis, les auteurs du rapport affirment qu'il est "impossible de préciser les niveaux de connaissance à atteindre" (p. 239). "Il va de soi", disent-ils, "qu'un jeune francophone apprendra plus facilement l'anglais à Montréal qu'à Chicoutimi" (p. 240). Les résultats peuvent varier, non l'objectif fondamental: assurer une base solide et rendre "aptes" à devenir bilingues ceux qui en auraient le désir et l'occasion après leurs études" (p. 240). L'apprentissage constituant une réalité complexe, il ne s'agit pas de privilégier nécessairement les quatre aptitudes (compréhension, expression, lecture, écriture), mais de prendre une décision "en fonction de l'utilité" (p. 241).

Il est fermement recommandé que l'enseignement de l'autre langue officielle se prolonge dans toutes les sections, jusqu'à la fin du cours secondaire, quatre années étant considérées comme un miminun de temps d'apprentissage (pp. 245-246). Rejoignant l'esprit de la Commission Parent au Québec, les commissaires suggèrent que l'enseignement débute en première année du primaire dans les écoles anglophones et en troisième année dans les écoles francophones (p. 248). Les commissaires recommandent de présenter le français et l'anglais comme des langues étrangères, mais de mettre l'accent sur le milieu canadien où elles sont parlées. Ils jugent irrecevable l'enseignement du "Parisian French" ou de l'anglais britannique (pp. 250 et 252).

La Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme a eu comme conséquences, l'adoption par le Parlement canadien de la Loi sur les langues officielles en 1969 (Official Languages Act). Cette loi fait du Canada un pays officiellement bilingue et garantit des droits égaux aux deux communautés linguistiques majoritaires auprès du Parlement canadien et dans tous les organismes gouvernementaux canadiens.

3. ETUDE INDEPENDANTE SUR LES PROGRAMMES DE FORMATION LINGUISTIQUE DE LA FONCTION PUBLIQUE DU CANADA

Le Rapport de l'Etude sur les programmes de formation linguistique de la Fonction publique canadienne, appelé Rapport Bibeau du nom de son directeur (Rapport de l'Etude indépendante sur les programmes de formation linguistique de la Fonction publique du Canada, S.D.,* rapport synthèse, p. 3), fait état de l'étude ayant pour objectif d'isoler dans l'activité globale de formation et d'apprentissage de la Fonction publique canadienne les aspects susceptibles d'être améliorés, corrigés ou rajustés pour maximiser le succès des étudiants qui suivent la formation linguistique. L'étude comprend une analyse des processus d'enseignement, d'apprentissage et d'orientation qui peuvent avoir des répercussions sur les programmes de formation et d'apprentissage de la Fonction publique (p. 4); elle comporte des recommandations dans ce sens dont un grand nombre portent sur des besoins dans ce milieu.

Les données touchant les besoins, qui sont retenues ici, portent sur:

- l'identification des postes bilingues (pp. 54-59) — Les enquêteurs constatent que les critères concernant l'identification des postes bilingues ne reposent sur aucune analyse de besoins réels. L'examen des postes de tous les ministères, en fonction de l'utilisation éventuelle de la langue seconde, s'est fait sans que les fonctionnaires responsables n'aient de critère pour analyser les besoins de leur ministère, pas plus qu'ils n'avaient de description précise de ces besoins. On a donc déclaré certains postes bilingues, dans certains cas; dans d'autres, on a pu faire une identification relativement fonctionnelle, mais dans la majorité des cas, on a improvisé, si bien que plus de la moitié des postes identifiés comme bilingues en 1973 et 1974 "correspondent à des besoins nominaux et n'ont, à proprement parler, aucun usage".

  Cette situation peut avoir, au dire des enquêteurs, des conséquences énormes sur l'efficacité d'une entreprise, aussi bien au plan de la motivation qu'à celui du coût. On a cru pouvoir créer la demande en offrant les services; mais la possibilité de créer une demande ne dépend pas de l'offre des services mais plutôt du comportement linguistique de la population.

  Ils recommandent alors que l'identification des postes bilingues soit refaite à partir des besoins réels de la population, besoins

---

* Le rapport fut déposé en 1976. L'éditeur du rapport ne fait pas état d'une date de publication. C'est le 24 novembre 1974 que le Président du Conseil du Trésor annonçait la décision du Gouvernement de faire une étude indépendante sur les programmes de formation linguistique.

identifiés selon des critères d'utilisation des deux langues officielles dans le travail. A cet égard, le Gouvernement devrait mettre sur pied un groupe de travail composé de linguistes, de sociologues et de psychologues chargé de mettre au point des critères détaillés d'analyse des besoins langagiers de la Fonction publique. Selon les auteurs, le Gouvernement ne doit pas créer artificiellement des besoins, mais il doit suivre à la trace ceux qui existent dans la clientèle des ministères;

- la désignation des postes bilingues (pp. 59-69) — Les enquêteurs constatent également que les fonctionnaires n'ont pas vraiment la liberté d'être ou non bilingues puisque les postes plus élevés sont identifiés comme bilingues; par conséquent, si les fonctionnaires veulent être mutés et occuper des postes supérieurs, ils doivent maîtriser les deux langues. On constate que, selon qu'il s'agisse de francophones ou d'anglophones, les besoins de devenir bilingues sont réels ou imaginaires; en effet, 10% des anglophones utilisent très souvent le français et 73% des francophones, dans la même situation, utilisent l'anglais. Les auteurs concluent que les besoins sont beaucoup plus restreints que ne le laisse penser le nombre de postes bilingues. Ils recommandent au Gouvernement de faire en sorte que plus de personnes aient besoin du français au travail, si on veut augmenter l'utilisation du français dans la Fonction publique canadienne. Selon eux, la politique linguistique du Canada ne doit pas consister à forcer l'utilisation de la langue seconde dans des secteurs où aucune population ne peut la soutenir facilement et elle doit encore moins viser à l'enseigner à des masses de fonctionnaires qui ne se serviront de cette langue qu'occasionnellement ou très rarement. Ils soutiennent que de tels objectifs sont utopiques et que leur analyse de la situation en fait la démonstration en même temps qu'elle prouve que la formation linguistique n'entraîne pas de changements positifs d'attitude à l'égard de la communauté et de la langue seconde;

- les niveaux de bilinguisme et les exigences linguistiques (pp. 69-82) — Les auteurs croient que la définition des exigences linguistiques des postes pose un problème très difficile à résoudre. Il s'agit de savoir quels sont les éléments linguistiques nécessaires à l'accomplissement d'une tâche spécifique dans la langue seconde; reconnaissant l'urgence d'obtenir des données plus complètes concernant le seuil du bilinguisme et la définition des besoins langagiers, la Commission de la Fonction publique devrait confier à une équipe multi-disciplinaire de spécialistes la tâche d'approfondir cette question;

- l'orientation (pp. 98-106) — Pour soutenir l'apprentissage, les enquêteurs croient que la Fonction publique devrait mettre au point une batterie de tests d'aptitudes à l'apprentissage des langues secondes, pour les étudiants francophones afin d'éliminer certains problèmes d'orientation et répondre aux besoins dans ce sens;

- la démarche pédagogique de la Fonction publique (pp. 145-154, 156-162): se compare à toute bonne école de langue en Europe et en Amérique du Nord; mais les enquêteurs la trouvent justement stéréotypée et scolaire. Ils suggèrent d'impliquer davantage l'apprenant dans le processus d'apprentissage et d'inclure dans le programme de formation linguistique, une démarche de type andragogique, démarche qui comporterait trois phases jugées essentielles: une phase d'enseignement formel, une phase d'auto-apprentissage et une phase d'activité de communication. L'objectif serait d'impliquer les fonctionnaires et de satisfaire leurs goûts, leurs habitudes et leurs besoins;

- le corps enseignant (pp. 151, 152, p. 155), pour pouvoir répondre aux besoins de cette tâche spécifique, n'est pas suffisamment préparé à l'enseignement des langues secondes; il est jeune et inexpérimenté et ce, en raison de la nécessité, à un certain moment, de recruter massivement du personnel. Ces critères de recrutement devraient à l'avenir comporter une formation en langue, en linguistique, en psychologie de l'apprentissage, en andragogie et en didactique des langues secondes, au niveau d'un grade de 1er cycle et en plus, deux années d'expérience dans l'enseignement de cette discipline. Les enquêteurs se disent très conscients du besoin de formation des professeurs et des efforts tentés mais il ne fait pas de doute dans leur esprit que la préparation des futurs professionnels doit être de type andragogique;

- l'évaluation linguistique (pp. 98-106) doit être réalisée à partir de tests plus spécifiques et plus appropriés, si on veut corriger certaines lacunes. On suggère de remplacer le test actuel de connaissance linguistique par une batterie de tests plus spécifiques à partir d'une banque d'item validés en fonction des besoins des postes, et dans laquelle on irait puiser selon les besoins et en conformité avec les règles habituelles de la docimologie;

- la recherche linguistique et pédagogique (pp. 162-165) semble, aux enquêteurs, faite trop souvent en dehors des besoins de l'enseignement et en vase clos si bien qu'elle sert rarement à cause d'un manque d'orientation évident et d'une absence à peu près totale de continuité. Ils recommandent par conséquent de limiter la recherche au secteur de la recherche appliquée et applicable directement et immédiatement à l'enseignement et à l'apprentissage des langues secondes. En outre, ils recommandent d'offrir des cours de formation aux professeurs de langue, selon leurs goûts et leurs aptitudes avec une participation occasionnelle ou alternative à des travaux de recherches sur les techniques d'enseignement, sur les caractéristiques de l'apprentissage et sur les modalités d'évaluation;

- les cours dans les ministères (pp. 118-120), offerts aux fonctionnaires gradués dans le but de les aider à perfectionner la langue seconde, ne semblent pas répondre de façon adéquate aux besoins

réels de cette clientèle; c'est pourquoi les enquêteurs recommandent que chacun des ministères fasse une étude réaliste des besoins de perfectionnement de ses fonctionnaires en langue seconde et en langue maternelle afin d'organiser ultérieurement un programme de perfectionnement en conformité avec les objectifs de bilinguisation;

- les facteurs psychologiques et psycho-sociaux (pp. 130-142) ont fait l'objet d'études de la part des enquêteurs auprès d'échantillons avant, pendant et après les cours de langue; on s'est penché sur les aptitudes générales et les aptitudes spécifiques à l'apprentissage d'une langue seconde, sur l'attitude et la motivation, sur les traits généraux de la personnalité et sur la perception des contextes pédagogiques et environnementaux. Les enquêteurs concluent que même si l'environnement administratif et social des fonctionnaires anglophones ne s'oppose pas à la formation linguistique ou à l'utilisation de la langue seconde, il ne les supporte pas non plus si bien que le fonctionnaire anglophone assume seul le fardeau psychologique du choix de son comportement linguistique. Les résultats des fonctionnaires francophones, fort différents des autres, démontrent que les facteurs de personnalité prédisent le plus le succès et que la perception qu'ils ont de l'environnement est plus positive. Les enquêteurs recommandent qu'on se penche sur la préparation psychologique des fonctionnaires qui se préparent à la formation linguistique (attitudes, motivations); que durant la formation, on s'attarde à la solution de problèmes psychopédagogiques et à la préparation du retour des étudiants dans les ministères.

- l'évaluation générale (pp. 104-106) – La responsabilité de l'évaluation générale incombe au Conseil du Trésor qui n'a pas de mécanisme pour évaluer l'ensemble du programme, c'est-à-dire pour savoir dans quelle mesure les objectifs administratifs et linguistiques sont atteints, si les moyens mis en place pour les atteindre sont adéquats et si la langue seconde enseignée est utilisée après les cours. L'arbitraire s'est donc installé et maintenu dans l'identification des postes bilingues et dans la définition des objectifs linguistiques. Les enquêteurs recommandent donc que le Conseil du Trésor mette sur pied un organisme interne de la Fonction publique destiné à réunir toutes les données quantitatives et qualitatives concernant le programme des langues officielles dans le cadre d'un plan général d'évaluation des objectifs qu'il poursuit dans le domaine des langues. Cet organisme pourrait vérifier si les objectifs de la Loi sur les langues officielles sont atteints et si la politique gouvernementale trouve des fondements dans la réalité.

- les structures (pp. 171-222) ont fait aussi l'objet d'un chapitre dans cette vaste étude. Après avoir relevé un certain nombre de problèmes reliés directement ou indirectement aux structures tels les mandats des organismes responsables du programme des langues officielles, l'organisation pédagogique, la recherche, l'administra-

tion, l'évaluation et la pertinence des structures, les enquêteurs recommandent, entre autres, que le Gouvernement crée un Centre national de documentation et de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des langues dont les buts principaux seraient de constituer un centre national de documentation, de commanditer des recherches dans le domaine des langues, d'encourager la formation de chercheurs et de fournir des services de consultation aux organismes gouvernementaux canadiens. Le Gouvernement pourrait enfin créer un Office canadien des langues, qui répondrait directement au Parlement par l'intermédiaire du Secrétaire d'Etat et dont le rôle serait de veiller à l'application de la politique linguistique du Canada. Il serait chargé de fixer des objectifs administratifs et linguistiques et d'évaluer les programmes des langues officielles, la formation linguistique, la traduction et la terminologie, la recherche dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues.

4. COMMISSION D'ENQUETE SUR LA SITUATION DE LA LANGUE FRANCAISE ET SUR LES DROITS LINGUISTIQUES AU QUEBEC

Un grand nombre d'études ont été réalisées pour le compte de la Commission d'enquête sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques au Québec, appelée aussi Commission Gendron, du nom de son directeur. Cinq sont retenues dans le présent travail.

Etude E2

Les données décrites ici sont tirées de la législation en matière linguistique dans les provinces d'Ontario, du Manitoba et du Nouveau-Brunswick, à partir de l'année 1966 et portent sur l'éducation (Dufour, 1973).

- L'Ontario – A partir d'août 1967, le gouvernement ontarien, s'appuyant sur le premier rapport de la Commission Laurendeau-Dunton annonce son intention d'offrir un enseignement en français pour les franco-ontariens, au sein du système scolaire public (p. 49). Le gouvernement souscrit aux objectifs énoncés dans le volume II de la Commission qui sont, d'une part, d'assurer aux deux communautés de langue officielle des possibilités égales de préservation et d'épanouissement de leur langue et de leur patrimoine culturel et, d'autre part, de faire en sorte que l'enseignement donné dans leurs écoles permette d'acquérir une connaissance suffisante de la langue et de la culture de la collectivité majoritaire (ibid.). On reconnaît alors, par la loi (adoptée en 1968) l'usage du français dans les écoles ou classes réservées aux francophones. On accorde, en outre, aux parents le droit d'avoir un enseignement en français au niveau élémentaire (p. 50). On crée des comités consultatifs élus par les franco-ontariens afin de permettre à la collectivité francophone de participer à l'évolution du programme scolaire. La langue anglaise demeure privilégiée dans les écoles françaises et son enseignement demeure obligatoire durant quatre ans (p. 52).

  Quant à l'enseignement au niveau secondaire,

  > "il appartient aux seules commissions scolaires de déterminer les besoins et le nombre suffisant d'élèves francophones pour ouvrir des classes ou une école française" (p. 52).

  Il n'existe donc plus un droit de l'étudiant ou de ses parents comme au primaire (ibid.). Après trois années, le domaine de l'enseignement fonctionne relativement bien (p. 54).

En 1969, le Québec et l'Ontario concluent un "Accord de coopération et d'échanges en matière d'éducation et de culture" (p. 54). L'article 7 de cet accord stipule que les deux provinces échangeront

des renseignements sur les méthodes d'enseignement du français et de l'anglais, et qu'en plus, ils encourageront l'échange de spécialistes en ces matières (p. 55). Pour assurer la mise en oeuvre de ces engagements une "Commission permanente de coopération" composée de cinq représentants de chacune des parties est mise sur pied avec mission de se réunir deux fois par année (ibid.).

- Le Manitoba – L'appareil gouvernemental dans cette province est régi par une disposition de la loi de 1890 sauf qu'une modification importante accordée à la législation scolaire permet que l'enseignement soit dorénavant donné en français.

  En 1967, le gouvernement adopte un amendement à la loi sur la langue d'enseignement qui vise à reconnaître le français comme langue officielle de l'enseignement au Manitoba. L'auteur note cependant (p. 58) que l'usage du français est fort limité et que les dispositions de la loi accordent au ministre de l'Education l'"entière discrétion" pour juger de la nécessité d'un enseignement dans cette langue. C'est donc le ministre seul qui peut décider du bien-fondé d'une demande et fixer les conditions d'acceptation (p. 59). Il n'est nullement question de reconnaître ici aux parents ou aux élèves un droit personnel à cet égard. Bien plus, on y consacre le droit des parents à ne pas voir leurs enfants recevoir un enseignement en français; dans la meilleure situation possible, l'usage du français ne doit jamais dépasser la moitié du temps consacré à l'enseignement dans une journée scolaire (p. 60).

  C'est en 1970 que le gouvernement du Manitoba fait du français et de l'anglais deux langues égalitaires pour ce qui est de l'enseignement et il confie aux parents l'initiative du choix de la langue d'enseignement pour leurs enfants (p. 61). La langue anglaise demeure privilégiée, même dans les classes de langue française, "puisqu'on en impose l'enseignement à partir de la quatrième année, jusqu'à la douzième" (p. 63).

- Le Nouveau-Brunswick – Dans cette province, près de quarante pour cent de la population se déclare de langue française. En 1969, la "Loi sur les langues officielles du Nouveau-Brunswick" reconnaît les droits du français. En 1968, le gouvernement avait déclaré l'anglais et le français langues officielles de cette province (p. 65).

  Dans le domaine de l'éducation, la langue maternelle de l'élève doit être sa principale langue d'enseignement et l'autre langue devient la langue seconde. Selon l'auteur de l'étude (p. 73), certaines omissions à la loi demeurent importantes et on peut se demander si l'élève ou ses parents peuvent vraiment décider de la langue d'enseignement, dans le cas, par exemple, d'écoles ou un nombre d'anglophones et de francophones sont inscrits et que le nombre (inégal) d'élèves rend impraticable l'application des dispositions de la loi voulant que chaque groupe reçoive l'enseignement dans sa langue et que l'autre langue soit la langue seconde.

En 1969, le Québec et le Nouveau-Brunswick signent un "Accord de coopération et d'échanges en matière d'éducation, de culture et de communication" analogue à celui conclu entre le Québec et l'Ontario. Cependant, aucune mesure de mise en oeuvre n'est prise après cette date et l'accord "est demeuré lettre morte" (p. 75).

Synthèse S2

Le rapport de cette étude porte sur une analyse exhaustive de l'organisation et du fonctionnement de l'enseignement du français langue seconde dans le milieu du travail et sur une évaluation des résultats obtenus grâce aux programmes et aux structures de l'enseignement de cette discipline dans ce secteur. Il s'attache également aux conditions d'un apprentissage fonctionnel du français dans le monde du travail et à l'école.

Selon l'auteur du rapport, Lorne Laforge (1973, p. vi), l'amélioration de l'apprentissage du français langue seconde est liée au caractère indispensable de cette langue au milieu de travail. Les résultats de recherches entreprises pour le compte de la commission Gendron démontrent que l'enseignement scolaire doit s'améliorer mais qu'il ne saurait à lui seul assumer toute la responsabilité de l'apprentissage qui relève des attitudes et de la motivation de la société en général.

Laforge note que la société québécoise (en particulier le milieu anglophone), fonde beaucoup d'espoir sur l'éducation, sur l'enseignement, bref sur l'école:

> "La majorité des mémoires présentés à la Commission Gendron citent l'enseignement des langues amélioré à l'école comme le meilleur sinon l'unique moyen d'accéder à la connaissance d'une langue seconde, d'accéder au bilinguisme, de faire du français, la langue du Québec" (p. 227).

Il ne faut pas demander à l'école de régler tous les problèmes qui accablent la société québécoise, car elle est limitée dans ses possibilités et les divers rôles qu'on voudrait lui voir jouer en font facilement un bouc émissaire:

> "Nous ne sommes pas convaincus que l'école puisse jouer ce rôle de leadership dans la société québécoise puisqu'elle est tellement tributaire des changements sociaux" (p. 233).

Citant Jakobovits, Laforge rappelle le caractère artificiel de l'environnement scolaire:

> "The school is a special, non ordinary, artificial setting, and language learning in the classroom remains a special, non-ordinary, artificial exercise. It lacks authenticity" (Jakobovits, 1972, cité par Laforge, p. 235).*

Quant à savoir si l'éducation bilingue (entendue dans le sens d'une alternance d'une langue à l'autre dans l'apprentissage scolaire) apporte une solution à l'acquisition de la langue seconde, Laforge (p. 237) s'appuie sur les affirmations de Mackay pour dire que les interprétations à ce sujet sont contradictoires et que les experts ont des idées diamétralement opposées sur les effets d'une telle approche, effets qui portent sur le rendement scolaire en général et sur le rendement linguistique en particulier, effets également sur l'efficacité des procédés d'apprentissage et d'enseignement et effets enfin sur le développement intellectuel des individus. Tous les experts, nous dit Laforge, nous invitent à la prudence en ce domaine.

Laforge remarque aussi (p. 247) que l'importance de l'école apparaît relativement importante par rapport au travail chez les gens les plus scolarisés (anglophones et francophones). A l'analyse cependant, on constate que les efforts de l'école peuvent rester improductifs et qu'elle ne joue pas un très grand rôle quant à l'acquisition des connaissances et quant à l'usage de la langue seconde:

> "Nous ne sommes pas prêts à admettre qu'il est possible de se passer de l'enseignement ou de l'école. Nous sommes cependant convaincus que les résultats de tout apprentissage sont meilleurs si l'ensemble de la société prend la relève de l'école, renforce l'amorce d'acquisition" (p. 241).

Lorsqu'on interroge la population pour savoir quel serait le meilleur moyen d'améliorer la connaissance de la langue seconde, les deux groupes linguistiques (francophones et anglophones) croient que l'école est le meilleur moyen et qu'il faut améliorer l'enseignement. Selon Laforge (p. 255), cette perception est une façon pour la société de se disculper, de se sécuriser en confiant à son secteur le plus faible, à sa cellule la moins influente le soin de promouvoir l'usage du français.

L'auteur du rapport est convaincu (p. 260) que la commission doit accorder la plus grande attention à la motivation dans l'apprentissage de la langue seconde, facteur ignoré du rapport Parent. Ce que cette dernière commission n'avait pas prévu "c'est que la masse n'avait pas de motivation à l'étude" (Guy Rocher, cité par Laforge, p. 263). Dans le rapport Parent, l'enseignement démocratisé était

---

* Le souligné est de l'auteur.

conçu sur le modèle d'un enseignement d'élite, sans tenir compte qu'un enseignement de masse change de nature. Il en résulte une incompréhension des jeunes face à la nécessité d'étudier: la crise de l'enseignement est celle de la motivation.

Rappelant le nombre toujours grandissant d'ouvrages portant sur la motivation, Laforge incite la commission Gendron à se rendre compte "que celui qui n'a pas besoin de se servir d'une langue est moins motivé à l'apprendre" (p. 267). Il ajoute que

> "tout ce qui touche l'enseignement, l'école, le climat social et politique, l'attitude des individus et des groupes, les moyens pédagogiques, l'intervention des maîtres, etc., peut devenir élément de motivation ou de démotivation" (p. 270).

Il préconise une définition nette au niveau des politiques générales et d'une politique linguistique qui donne priorité à la langue française au Québec. Ainsi les non-francophones découvriront graduellement des besoins nouveaux, mais réels, besoins qu'ils perçoivent déjà comme étant possibles (p. 272). L'essentiel du problème de l'apprentissage du français langue seconde se ramène à la recherche de mesures génératrices de motivation. Le problème de l'âge des élèves perd alors de son importance, tel que l'ont démontré les études de la commission qui témoignent en faveur des habiletés d'apprentissage des adultes.

Laforge croit enfin (p. 280) que la situation de la langue française au Québec doit être une situation de force et que le Québec doit jouer un rôle spécifique face aux autres provinces. Le Québec est un milieu où les "aspirations et les besoins" de quatre francophones sur cinq peuvent être satisfaits: la vie en français s'y réalise spontanément et y est plus facile à organiser.

Etude E7

Les données produites dans cette étude portent sur l'éducation bilingue.* Selon l'auteur du document (Stern, 1973, p. 2), il s'agit de définir, de décrire et d'évaluer l'éducation bilingue en général et d'envisager la possibilité de l'éducation bilingue, en anglais et en français pour des locuteurs dont la langue maternelle est autre et d'étudier ces questions dans la perspective envisagée par la commission, soit le maintien et le développement du français au Québec.

---

* De nombreux rapports, articles et autres documents font état des résultats de l'éducation bilingue au Québec et à travers le Canada. Depuis la publication de la présente étude, une synthèse sur l'éducation bilingue a été publiée: voir Bibeau, 1982.

L'éducation bilingue repose sur cinq postulats (p. 147): 1) l'état de bilinguisme est envisagé comme un état normal et acceptable et non exceptionnel; 2) l'éducation bilingue n'est justifiée que dans la mesure où on assume que les deux langues sont équivalentes pour un certain nombre de personnes, mais non pour toutes (on ne peut affirmer que tout le monde doit être bilingue); 3) il est possible de soutenir que l'éducation bilingue rend les enfants raisonnablement bilingues et ce, en dépit du fait que les recherches sur cette question ne sont encore qu'à leur début; 4) il n'y a pas d'effets négatifs qui résultent de l'éducation bilingue quant au développement psychologique des élèves; 5) les programmes d'éducation bilingue sont aussi valables que les programmes unilingues.

Stern croit (p. 149) que l'éducation bilingue et la protection et le développement du français au Québec sont compatibles et qu'ils se complètent; il devrait être possible d'offrir ce type d'approche aux francophones et aux enfants d'origine autre que francophone et anglophone; l'éducation bilingue constitue le moyen le plus prometteur pour devenir bilingue (p. 150) mais d'autres modèles que celui qui est connu peuvent être explorés, car celui-ci n'est pas nécessairement le meilleur.

La législation, en matière d'éducation, ne devrait pas imposer de contraintes aux écoles quant à la proportion du temps consacré à l'acquisition du bilinguisme; les classes et les écoles d'éducation bilingue devraient être choisies de façon stratégique, là où le besoin se fait sentir et présenter des modèles distincts adaptés aux milieux linguistiques, sociaux et éducatifs. Stern suggère que les programmes de formation des maîtres et l'encadrement pédagogique soient distincts pour ce type d'approche et que la recherche et l'évaluation soient poursuivies (p. 152).

Il pense qu'il y a lieu de développer des programmes et de former des maîtres pour enseigner la langue d'origine aux immigrants, si l'on veut faire des groupes ethniques les partenaires authentiques d'un effort de multilinguisme (ibid.). Il recommande enfin de coordonner les efforts du Québec, dans le domaine de l'éducation bilingue, avec ceux des autres provinces.

Etude E8

Macnamara et Edwards (1973, p. 2) sont chargés, par la Commission Gendron, d'étudier la perception des anglophones face à l'apprentissage du français, face aussi à leur propre avenir au Québec; ils doivent, en outre, tenter de savoir ce que les anglophones envisagent de faire compte tenu de la situation politique au Québec.

Il ne s'agit pas de mesurer les attitudes de tous les anglophones du Québec, mais bien celles des élèves et des enseignants (écoles primaires et secondaires). Les élèves anglophones sont partagés entre anglophones de souche, italiens, grecs et juifs (p. 3).

L'idée maîtresse du questionnaire utilisé touche la motivation des élèves face à l'apprentissage du français langue seconde. La conclusion de l'étude (pp. 14-23) démontre, entre autres résultats, que cet apprentissage n'est pas superflu aux yeux des étudiants, que la majorité d'entre eux (65%) s'opposent à des mesures visant à faire du français la langue de travail, que 80% des répondants estiment que les immigrés qui arrivent devraient jouir du libre choix de la langue d'enseignement. Le projet de loi 63 suscite des controverses évidentes dans la population et seulement 10% des répondants affirment que l'apprentissage du français devrait être obligatoire. Sauf à Montréal, les anglophones du Québec sont peu en faveur d'un accent français et préfèrent parler le français du Canada français; il en va de même pour leur goût face à l'apprentissage de la littérature. Les auteurs soulignent (p. 17) l'ambiguïté qui existe concernant le français standard du Canada français et le français dit "Joual" qui constitue une variation linguistique.

Quant à la question de savoir si les anglophones parlent couramment le français, les auteurs signalent que seulement 9% des élèves le croient alors que 23% se considèrent comme suffisamment bilingues. Plus les élèves sont âgés (donc à la fin du secondaire), moins ils croient qu'ils parleront couramment la langue à leur sortie de l'école. On note que, bien que dans l'ensemble, on considère que le français est important, on ne croit pas que l'enseignement de la langue seconde, comme tel, l'est (sauf dans le cas des Italiens, qui, eux, croient que la classe de français est importante). Les auteurs notent en outre l'anxiété des élèves face à l'apprentissage, leur difficulté de rencontrer et de se faire des amis canadiens-français.

Les avis sont partagés quant à l'apprentissage d'une matière scolaire en français: 31% croient que cela nuit à leur connaissance de cette matière, 34% ne le pensent pas et 36% ne savent pas. Les mêmes incertitudes sont partagées concernant la qualité du français qui résulte d'un apprentissage par le biais d'une matière scolaire.

Les chercheurs ne connaissent pas la meilleure solution à proposer au gouvernement, mais ils suggèrent d'encourager les élèves à parler la langue des "gens bien éduqués" du Québec et de voir à ce qu'ils comprennent différentes variations linguistiques (p. 32). Les chercheurs partagent le scepticisme des élèves sur l'impossibilité de posséder une compétence de communication en langue seconde à leur sortie de l'école secondaire (p. 33). Ils encouragent le gouvernement à faciliter l'embauche d'enseignants canadiens-français afin de permettre aux élèves d'apprendre à communiquer dans la langue du milieu; ils souhaitent que des enseignants anglophones puissent enseigner l'anglais langue seconde dans les écoles françaises et qu'on en fasse autant pour les enseignants francophones; qu'en conséquence, la loi soit annulée et que les postes soient protégés (p. 35).

Pour répondre aux besoins d'apprentissage du français, les auteurs de l'étude recommandent en outre que des échanges d'élèves soient effectués entre les écoles et entre les deux groupes ethniques: clubs sociaux, vacances, visites, etc., qu'on encourage les parents à inviter un enfant de l'autre communauté culturelle dans son foyer et que de réels échanges de communication soient ainsi effectués (p. 36).

Les auteurs ont également étudié et noté l'opinion des enseignants face aux mêmes questions (pp. 25-29). Les réponses se comparent et, à certains égards, les enseignants sont plus optimistes que les élèves face à l'apprentissage scolaire d'une langue; pas plus que leurs élèves, ils ne veulent que le français soit imposé ou ne devienne la langue de travail (bien qu'ils soient plus tolérants sur cette question). Ils croient ne pas insister autant que les élèves le disent sur la nécessité de parler le français avec un accent français.

L'enseignement du français par le biais des matières scolaires est mieux accueilli des enseignants que des élèves: 54% croient que c'est une bonne idée, 18% n'ont pas d'opinion et seulement 28% y sont opposés. On recommande des sujets tels que l'histoire, la géographie et l'économique. Les auteurs notent que les enseignants sont partagés sur cette question de l'immersion: seuls les enseignants dans ce champ pédagogique sont très favorables à l'immersion (p. 34). Les autres enseignants ne croient pas à un avantage réel quant au français lui-même et croient que les acquis dans ce domaine ne constituent pas un contre-poids aux pertes encourues au plan de la connaissance (ibid.). Les solutions à tous ces problèmes ne sont pas simples sinon il n'y aurait pas de problème, affirment les auteurs. Bien que la question soit délicate, ils ne croient pas qu'elle soit sans réponse, inexistante ou impossible à solutionner (p. 34).

Etude E11

Déom et Heurtebise (1973) s'interrogent sur les besoins de bilinguisme de la population du Québec, au cours des dix ou quinze prochaines années, en raison du développement de la technologie.

Selon ces auteurs (p. 315), l'évolution de la technique viendra surtout des Etats-Unis, puis du Japon et de l'Europe, mais la langue parlée dans une entreprise ne sera pas celle du pays où l'avance technique est la plus grande: tout au plus, les termes techniques utilisés ne seront pas traduits (p. 316). Le contexte nord-américain et le contexte québécois impliquent qu'un nombre de plus en plus grand de personnes travaillant dans des domaines techniques, administratifs, commerciaux ou financiers "connaissent une ou plusieurs langues" (ibid., les soulignés sont des auteurs).

En Europe, on note une prédominance de l'anglais mais ce n'est pas la seule langue utilisée, aussi bien pour les relations commerciales que pour suivre l'évolution technologique. Les auteurs notent qu'il ne faut pas confondre les notions de langue de travail utilisée tous les jours et à tous les niveaux dans l'entreprise et la nécessité de connaître une ou plusieurs langues étrangères. Des facteurs institutionnels peuvent se superposer aux facteurs technologiques liés au fonctionnement de l'entreprise (relations avec les clients, les fournisseurs et le marché).

En général, une langue unique est choisie selon la localisation de l'entreprise, son autonomie de gestion et la fréquence des communications internationales qu'elle établit (p. 317). Dans les cas de transferts linguistiques (par exemple dans les multinationales), on demande au directeur général et à ses collaborateurs les plus proches de connaître la langue de communication du siège social.

Dans un très grand nombre de cas les communications sont simplifiées par l'emploi d'ordinateurs munis d'un code linguistique. Par conséquent, le fait qu'une société appartienne à des capitaux étrangers n'implique pas que tout le personnel soit bilingue. Ils concluent donc que poser le problème du français comme langue de travail au Québec s'avère une problématique ambiguë et irréaliste:

> "Il n'existe pas de langue de travail comme telle. Le concept de langue de travail est purement intellectuel et peut difficilement être transposé sur le plan opérationnel" (p. 318). (Les soulignés sont des auteurs.)

> "... la communication entre deux individus exclusivement pour l'exécution efficace d'un travail peut être réduite à la plus simple expression, à un niveau primaire du langage et cette primarité de la communication de travail sera accentuée par l'introduction des ordinateurs" (p. 319). (Les soulignés sont des auteurs.)

Il apparaît donc évident (p. 320) que, dans un monde où toutes les formes de communication sont facilitées, il soit impensable d'imaginer que tous les Québécois travailleront en français. De façon générale, les cadres intermédiaires et supérieurs des entreprises, au Québec et ailleurs, doivent être

> "bilingues et même souvent avoir également une connaissance passive d'une troisième langue" (p. 320).

La langue français n'étant pas protégée au Québec, contrairement à la langue nationale de tous les pays du monde, la connaissance de l'anglais est perçue comme un facteur d'aliénation et d'assimilation

plutôt que comme un élément de développement culturel. La solution réside (p. 321) dans l'établissement du français comme langue officielle sur le plan politique et juridique tout en laissant aux entreprises le soin d'établir des exigences linguistiques réalistes tenant compte des contraintes des marchés.

PARTIE D

Données des textes de lois provinciales en matière d'enseignement des langues secondes.

Ordre de présentation:

1. Loi 63

2. Loi 22

3. Loi 101

1. LOI 63

La première loi portant sur la langue après la création du ministère de l'Education, appelée Loi 63, est sanctionnée le 28 novembre 1969. Dès lors, l'article 2 de la loi du ministère de l'Education est modifié et on y ajoute l'alinéa suivant:

> "Le ministère doit prendre les dispositions nécessaires pour que les programmes d'études édictés ou approuvés par ces institutions d'enseignement et les examens qui les sanctionnent assurent une connaissance d'usage de la langue française aux enfants à qui l'enseignement est donné en langue anglaise" (Loi pour promouvoir la langue française au Québec sanctionnée par l'Assemblée nationale du Québec, le 28 novembre 1969).

De plus, l'article 203 de la Loi de l'instruction publique est de nouveau modifié et stipule que le ministre doit prendre les mesures nécessaires pour que les cours d'études du niveau de la première année à celui de la onzième inclusivement soient dispensés à tous les enfants désireux de s'y inscrire:

> "ces cours doivent être donnés en langue française. Ils sont donnés en langue anglaise à chaque enfant dont les parents ou les personnes qui en tiennent lieu en font la demande lors de son inscription; les programmes d'études et les examens doivent assurer une connaissance d'usage de la langue française à ces enfants et le ministre doit prendre les mesures à cette fin" (article 2).

Plus loin, l'article 3 de la Loi du ministère de l'Immigration (1968) est modifié et on ajoute que les personnes qui s'établissent au Québec doivent

> "acquérir dès leur arrivée ou même avant qu'elles quittent leur pays d'origine la connaissance de la langue française et qu'elles fassent instruire leurs enfants dans les institutions d'enseignement où les cours sont donnés en langue française" (article 3).

Enfin, l'article 5 stipule que:

> "la présente loi entre en vigueur le jour de sa sanction sauf les articles 1 et 2 qui entreront en vigueur le 1er juillet 1970 ou à toute autre date antérieure (...)" (article 5).

2. LOI 22

Le 31 juillet 1974, l'Assemblée nationale du Québec sanctionne la loi faisant du français la langue officielle du Québec. Le chapitre V de cette loi, dite 22, porte sur la langue d'enseignement; l'article 41 stipule que

> "les élèves doivent connaître suffisamment la langue d'enseignement pour recevoir l'enseignement dans cette langue. Les élèves qui ne connaissent suffisamment aucune des langues d'enseignement reçoivent l'enseignement en langue française" (Gazette officielle du Québec, 1974, p. 3898).

Le loi reconnaît

> "à chaque commission scolaire, commission scolaire régionale et corporation de syndics de déterminer la classe, le groupe ou le cours auquel un élève peut être intégré, eu égard à ses aptitudes dans la langue d'enseignement" (ibid., article 42).

En outre, le ministre de l'Education peut imposer des tests, conformément aux règlements

> "pour s'assurer que les élèves ont une connaissance suffisante de la langue d'enseignement pour recevoir l'enseignement dans cette langue" (ibid., article 43).

Enfin,

> "les programmes d'études doivent assurer la connaissance de la langue française, parlée et écrite, aux élèves qui reçoivent l'enseignement en langue anglaise, et le ministre de l'Education doit prendre les mesures nécessaires à cet effet. Le ministre de l'Education doit également prendre les mesures nécessaires pour assurer l'enseignement de la langue anglaise, langue seconde, aux élèves qui recoivent l'enseignement en langue française" (ibid., article 44).

On note que l'article 44 attribue une importance différente dans les programmes au français et à l'anglais langues secondes. Il s'agit dans un cas (le français langue seconde) d'assurer l'apprentissage de la langue française écrite et parlée alors que le soin d'assurer l'enseignement de l'anglais langue seconde est laissé au ministre de l'Education. En statuant différemment sur l'enseignement du français et de l'anglais, langues secondes, le législateur indique l'importance primoridale attachée à la langue française au Québec et reconnaît également le caractère de l'anglais dans le contexte de l'Amérique du Nord.

3. LOI 101

C'est en 1977 que le gouvernement du Québec adopte la Charte de la langue française et fait

> "du français la langue de l'Etat et de la Loi aussi bien que la langue normale et habituelle du travail, de l'enseignement, des communications, du commerce et des affaires" (Charte de la langue française, préambule, chapitre C-11/1).

L'Assemblée nationale reconnaît aux Amérindiens et aux Inuit du Québec le droit "de maintenir et de développer leur langue et culture d'origine" (ibid.), il veut assurer la qualité et le rayonnement de la langue française "dans un climat de justice et d'ouverture à l'égard des minorités ethniques" (ibid).

La Charte de la langue française confère à toute personne admissible à l'enseignement au Québec le droit de recevoir cet enseignement en français (ibid., C-11/2. Selon la loi,

> "L'enseignement se donne en français dans les classes maternelles, dans les écoles primaires et secondaires sous réserve des exemptions prévues au présent chapitre" (ibid., C-11/13).

Par dérogation à l'article 72, peuvent recevoir l'enseignement en anglais, à la demande de leur père et de leur mère,

a) "les enfants dont le père ou la mère a reçu au Québec, l'enseignement primaire en anglais",

b) "les enfants dont le père ou la mère est, le 26 août 1977, domicilié au Québec et a reçu, hors du Québec, l'enseignement primaire en anglais",

c) "les enfants qui, lors de leur dernière année de scolarité au Québec avant le 26 août 1977, recevaient légalement l'enseignement en anglais dans une classe maternelle publique ou à l'école primaire ou secondaire",

d) "les frères et soeurs cadets des enfants visés au paragraphe C" (ibid., C-11/13).

Enfin, le texte stipule,

> "aucun certificat de fin d'études secondaires ne peut être délivré à l'étude qui n'a du français, parlé et écrit, la connaissance exigée par les programmes du ministère de l'Education" (ibid., C-11/15).

PARTIE E

Résumés du contenu relatif aux besoins des apprenants dans les programmes de français et d'anglais langue secondes, au primaire et au secondaire.

Ordre de présentation:

1. Cadre révisé d'élaboration des programmes et des guides pédagogiques.

2. Programme destiné à l'enseignement du français langue seconde, au primaire.

3. Programme destiné à l'enseignement du français langue seconde, au secondaire.

4. Programme destiné à l'enseignement de l'anglais langue seconde, au primaire.

5. Programme destiné à l'enseignement de l'anglais langue seconde, au secondaire.

1. CADRE REVISE D'ELABORATION DES PROGRAMMES ET DES GUIDES PEDAGOGIQUES

Les responsables pédagogiques chargés d'élaborer les programmes et les guides d'accompagnement doivent se conformer à certaines directives du ministère de l'Education. Il s'agit d'un cadre d'élaboration qui précise la démarche à suivre pour le programme d'études et les guides pédagogiques (Cadre révisé d'élaboration des programmes, 1978, p. 1).

Ce document précise la nature de l'acte pédagogique privilégié par l'Ecole québécoise, à savoir que l'enfant et l'adolescent sont des personnes uniques ayant leur originalité propre, leurs besoins, leur histoire, leurs aspirations et leurs problèmes spécifiques (ibid., p. 2); que par conséquent, ils sont reliés à leur milieu familial et socio-culturel "à ce tissu humain qui marque la personnalité du jeune et nourrit ses principales motivations" (ibid., p. 2, tiré de l'Ecole québécoise, Enoncé de politique et Plan d'action, 1979, p. 84); que ces jeunes sont tributaires des conditions environnantes et des interventions extérieures qui tendent à les faire évoluer; la politique de l'Ecole québécoise se fonde aussi sur le potentiel même de l'élève et sur sa capacité de se réaliser selon son originalité propre (p. 85).

> "Dans l'esprit du ministère de l'Education, la clarification et la spécification des programmes (...) ne se centrent sur aucune conception pédagogique exclusive et laissent place à tout le dynamisme du développement pédagogique" (p. 5).

L'Ecole québécoise déclare formellement que la conception de la nature de l'acte pédagogique au ministère de l'Education "ne suppose en aucune façon un modèle unique d'acte pédagogique" (p. 6). L'intention du ministère est d'assurer, entre autres, l'atteinte des finalités, des objectifs généraux et des valeurs de l'éducation définis dans l'Ecole québécoise et de traduire ces orientations en programmes répondant aux besoins identifiés (p. 7).

Face à l'élaboration des programmes, le ministère vise la participation des membres de la communauté à leur élaboration et suggère aux divers milieux d'enrichir et de compléter les programmes selon leurs besoins locaux (p. 8). Les commissions scolaires de leur côté, peuvent développer des programmes locaux répondant à des besoins identifiés si toutefois les programmes provinciaux n'y pourvoient pas (p. 10); elles doivent, en plus fournir au ministère des données lui permettant d'évaluer les programmes en fonction des besoins d'ensemble et procéder, elles aussi, à une évaluation des apprentissages.

Les directives du ministère sont précises quant à la consultation et à la participation du milieu aux processus de décision en vue de l'élaboration de chaque programme: un comité consultatif doit participer à l'établissement de la problématique de la discipline concernée, à l'évaluation des besoins à satisfaire et à la préparation des propositions concernant les grandes orientations du nouveau programme (p. 20).[2]

2. PROGRAMMES D'ETUDES. PRIMAIRE. FRANCAIS LANGUE SECONDE

Une fois la vérification des intérêts des enfants du primaire complétée, les fonctionnaires du ministère de l'Education procèdent à l'élaboration du programme de français langue seconde. Ce programme, actuellement mis en application dans les écoles, tient compte du statut du français au Québec et des répercussions de la Loi 101 sur l'enseignement du français:

> "Le statut du français au Québec depuis l'adoption de la Charte de la langue française a des répercussions directes sur l'enseignement du français langue seconde en milieu scolaire" (Programme d'études. Primaire. Français langue seconde, 1982, p. 3).

En raison du contexte social,

> "il est maintenant essentiel que les élèves des écoles du secteur anglophone du Québec puissent, dès le niveau primaire, apprendre à communiquer dans la langue officielle" (p. 3).

Le ministère de l'Education, tenant compte de l'insatisfaction des commissions scolaires sur l'enseignement du français langue seconde et tenant compte également du développement des recherches sur le processus d'apprentissage en langue étrangère,

> "a entrepris l'élaboration d'un programme d'études détaillé, visant à assurer à tous les élèves un enseignement de base, tout en rendant possible son enrichissement selon les besoins locaux particuliers" (p. 4).

Les auteurs du programme disent respecter les finalités de l'éducation scolaire: développement des valeurs affectives, des valeurs sociales et du sens de l'appartenance socio-culturelle (p. 5). Il entend donc faire prendre conscience aux élèves de leur appartenance à une communauté sociale dont la majorité est de langue française. Il cherche à promouvoir le développement d'attitudes positives face à l'apprentissage du français et des locuteurs de cette langue (ibid.).

A la fin du cours primaire, l'élève non francophone doit être capable d'utiliser la langue française comme moyen de communication dans des situations correspondant à des besoins et à des intérêts propres à son âge, d'où compréhension et expression en langue française, développement de la confiance en soi en langue seconde, attitudes positives face au milieu québécois (p. 14).

Les objectifs généraux du programme sont les suivants:

> "l'élève sera capable de comprendre les messages qui lui sont adressés, oralement ou par écrit, dans un nombre limité de situations que vivent les enfants francophones du même âge";
>
> "l'élève sera capable de s'exprimer et de se faire comprendre oralement et par écrit dans un nombre limité de situations que vivent les enfants francophones du même âge" (p. 14).

L'organisation du contenu est présentée sous forme d'étapes et de critères de sélection. Les étapes sont les suivantes (p. 21):

- identification des intérêts des enfants anglophones de six à onze ans;
- sélection des fonctions langagières qui s'y rapportent;
- choix des éléments lexicaux les plus couramment associés à ces thèmes;
- recueil des énoncés linguistiques permettant de réaliser une fonction langagière donnée (après vérification auprès d'un échantillon restreint de locuteurs francophones du même âge);
- regroupement des éléments lexicaux et des énoncés se rattachant aux fonctions identifiées.

Les critères de sélection se résument ainsi:

- rentabilité des éléments du lexique et des énoncés par rapport au nombre de fonctions auxquelles ils se rattachent;
- pertinence du contenu linguistique par rapport à son utilisation chez les locuteurs francophones du même âge;
- complexité grammaticale des énoncés;
- nombre de situations dans lesquelles le contenu pourrait être utilisé de façon appropriée.

3. PROGRAMMES D'ETUDES. SECONDAIRE. FRANCAIS LANGUE SECONDE

Les auteurs des programmes d'études du secondaire en français langue seconde (Programmes d'études, secondaire, français langue seconde, premier cycle, 1982, second sycle, 1983)* soutiennent que, bien que les spécialistes recommandent de procéder à une enquête sociolinguistique afin d'identifier les besoins langagiers spécifiques à certains publics, ce genre d'enquête s'avère beaucoup moins pertinent chez les élèves du niveau secondaire parce qu'ils n'ont pas de besoins immédiats sauf celui créé par l'obligation d'apprendre la langue seconde comme matière scolaire; on a donc jugé préférable de procéder à une analyse formelle de besoins, de même nature que celles menées pour préciser les objectifs d'apprentissage.

Des enquêtes dans ce sens ayant été réalisées (voir Annexe A), on connaît maintenant l'insatisfaction du milieu, poursuivent les auteurs du programme; on souhaite donc que les élèves puissent communiquer oralement et à l'écrit (lecture et écriture) de manière aisée et correcte quand cela leur est utile.

Les résultats de la recherche démontrent la nécessité d'élaborer un nouveau programme de français langue seconde pour cette clientèle tout en accordant la priorité à la communication orale et aux objectifs d'ordre principalement utilitaire.

La recherche portant sur l'identification des besoins permet en outre de dégager les valeurs privilégiées par la population interrogée, à savoir: l'autonomie de la personne, l'accueil et la compréhension de l'autre et enfin la reconnaissance et le respect de l'identité personnelle (valeurs qui rejoignent celle de l'Education en général et préconisée par l'Ecole québécoise).

Les fondements théoriques du programme s'appuient sur les données récentes en didactique des langues et qui sont de trois ordres: sociolinguistique, socio-culturel et didactique.

En résumé, disent les auteurs, l'enseignement du français langue seconde, au secondaire, vise à développer l'aptitude à communiquer dans les situations où l'usage de la langue s'avère nécessaire et utile. Le rôle des programmes des deux cycles est de diriger l'élève vers l'acquisition d'un savoir-faire d'ordre cognitif et d'un savoir-faire d'ordre socio-culturel qui peuvent contribuer à son épanouissement. Il doit aussi privilégier le développement d'une attitude favorable envers la langue, aider les élèves à découvrir les valeurs socio-culturelles québécoises et développer chez eux le goût de communiquer en français.

---

* Les programmes d'études destinés aux élèves des deux cycles du secondaire renferment des données identiques concernant l'analyse des besoins: ils sont regroupés ici: premier cycle pp. 4-6 et second cycle pp. 3-5.

4. PROGRAMME D'ETUDES. PRIMAIRE. ANGLAIS LANGUE SECONDE

Après avoir procédé à une recherche sur les besoins et les centre d'intérêts des enfants de neuf à onze ans, les responsables du ministère de l'Education élaborent le programme d'anglais langue seconde, au primaire (Programme d'études. Primaire. Anglais langue seconde, 1981). Ce programme, actuellement mis en application dans les écoles du Québec, s'adresse aux élèves du cours régulier, de la quatrième à la sixième année des écoles francophones. Il renferme les objectifs d'apprentissage que les élèves devront atteindre à la fin du deuxième cycle du primaire (p. 9). Même si les objectifs terminaux, les notions et le contenu linguistique sont obligatoires, la répartition du temps (au moins 120 minutes/semaine) n'est fournie qu'à titre indicatif. Il revient à chaque milieu de déterminer ses propres besoins en cette matière et de s'adapter au besoin (ibid.).

La problématique de ce programme est identique à celle du programme de français langue seconde, à savoir l'imprécision des objectifs des programmes précédents, la conception trop behavioriste de l'apprentissage, et le besoin de centrer l'enseignement sur l'apprenant et ses besoins plutôt que sur la langue elle-même et le besoin aussi de s'adapter aux changements didactiques et méthodologiques des dernières années (p. 13).

Les auteurs du programme affirment que le programme du secondaire tient également compte des besoins exprimés par la clientèle et qu'il est le prolongement de celui du primaire; les orientations sont les mêmes. Tous deux se proposent d'amener les élèves non anglophones à utiliser la langue anglaise comme moyen de communication dans des situations variées correspondant à leur âge, à leurs besoins et à leurs intérêts (pp. 13-14-18).

Les objectifs généraux du programme d'anglais langue seconde sont les mêmes que ceux du programme de français langue seconde; la sélection et l'organisation du contenu d'apprentissage sont identiques, elles aussi, bien que l'identification des besoins et des intérêts des enfants ait été faite auprès de sujets de neuf à onze ans plutôt que de six à onze ans comme ce fut le cas pour l'apprentissage du français langue seconde.

Les domaines touchés sont les mêmes que ceux du programme de français langue seconde, lesquels sont empruntés à "The Threshold Level" (1975); les fonctions, quoiqu'en nombre inférieur, sont identiques à celle du programme de français. Les auteurs distinguent les six grandes catégories de la communication verbale telles que vues dans "The Threshold Level" (p. 19).

5. PROGRAMME D'ETUDES. SECONDAIRE. ANGLAIS LANGUE SECONDE

Selon les auteurs du programme d'anglais langue seconde, au secondaire, l'éducation aujourd'hui se montre plus sensible à la nécessité de répondre aux besoins utilitaires exprimés par la clientèle scolaire et par la société (Programme d'études. Anglais langue seconde. Secondaire. Premier cycle, 1983, p. 6)*. L'élève devient alors responsable de son apprentissage. Une telle vision suppose que l'on fournisse à l'élève un environnement motivant qui respecte ses besoins et ses intérêts tout en augmentant son désir de poursuivre son apprentissage à l'école et à l'extérieur de l'école (ibid.).

La vision actuelle de la langue est davantage utilitaire et pragmatique. Les auteurs réévaluent l'approche basée sur l'aspect structural de la langue et privilégient un programme axé sur les intentions de communication et non plus autour des structures grammaticales. Le modèle "behavioriste" fait place à une approche dans laquelle l'apprenant tente de réaliser ses intentions de communication dans des situations choisies dans un contexte le plus authentique possible. Le message doit également tenir compte des aspects sociologiques et culturels du milieu (p. 7).

L'ensemble des composantes à envisager dans l'élaboration d'un programme se résume aux postulats suivants (p. 8):

- le système scolaire doit répondre aux besoins exprimés par la société et par la clientèle scolaire;
- l'élève doit jouer un rôle actif dans son apprentissage;
- la langue doit être envisagée comme un instrument de communication;
- l'environnement socio-culturel et le contexte scolaire exercent une influence sur l'apprentissage de l'anglais au Québec.

Les principes directeurs qui devront guider les élaborateurs sont les suivants (p. 9):

1. respecter les besoins et les intérêts de l'élève;
2. tenir compte des différents styles d'apprentissage;
3. favoriser la pédagogie du succès;
4. considérer la langue comme un moyen de communication;
5. insister sur l'importance d'une pratique langagière authentique ou vraisemblable;
6. mettre l'accent sur la compréhension.

---

* Le programme du second cycle est basé sur les mêmes fondements théoriques et issu d'une même problématique. Il prône une approche communicative axée sur les situations de la vie courante (voir programme du premier cycle, p. 11).

Selon les auteurs (p. 11), le programme du secondaire est axé sur une problématique semblable à celle du programme du primaire et ils sont tous deux appuyés sur les mêmes fondements (comme d'ailleurs celui du deuxième cycle du secondaire): ils tiennent compte des besoins et des intérêts des élèves auxquels ils sont destinés. Ils privilégient une approche communicative dans laquelle la priorité est accordée au message: dans tous les cas, l'étude de la langue est au service du développement de la compétence à communiquer (ibid.).*

---

* Ces deux programmes, celui du premier et du second cycle, ont été précédés non seulement des enquêtes de besoins présentées antérieurement dans le présent travail, mais aussi d'un projet de programme d'études (1980).

PARTIE F

VARIABLES D'ORDRE COGNITIF ET AFFECTIF A PRENDRE EN COMPTE DANS L'ANALYSE DES BESOINS

1. L'âge

La question porte sur le choix de l'âge quant à l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère (cette dernière ne visant pas des immigrants qui arrivent dans un pays d'adoption).

La plupart des travaux qui ont porté sur l'acquisition d'une langue seconde chez les enfants d'âge préscolaire ou d'âge primaire ont amplement démontré que cela était possible. Bibeau (1982, p. 126) fait état de trois sources de références à cet égard:

1) la bibliographie analytique de 1661 titres sur le bilinguisme chez l'enfant de Afendras et Pianarosa (1975) publiée au Centre international de recherche sur le bilinguisme à Québec;

2) la bibliographie du Center for Applied Linguistics (C.A.L., 1977 et 1978) (Bilingual Education: Current perspectives, 1978) avec 761 titres relatifs à l'éducation bilingue;

3) celle du Resource Guide to Bilingual Education de Andersson (1978) qui compte 769 références récentes.

Carroll (1975) à la suite d'une étude commencée en 1966 sur l'enseignement du français langue seconde dans huit pays différents, conclut que ce qui importe ce n'est pas tant le fait que les enfants commencent tôt mais surtout le temps consacré à l'acquisition de la langue. Cette recherche démontre d'ailleurs que la motivation joue un rôle important dans le succès des élèves de même que la compétence des maîtres; on souligne également que les élèves du secondaire ont des résultats supérieurs aux élèves du primaire.

Une autre étude échelonnée sur dix ans en Grande-Bretagne (Burstall et alii, 1974) conclut que les enfants du primaire n'obtiennent pas de résultats supérieurs aux enfants du secondaire: on note comme variables importantes: les attitudes des élèves face à la langue, la maturation linguistique, la formation des maîtres. On pourrait citer d'autres études dans lesquelles les résultats des élèves plus âgés sont toujours supérieurs à ceux des plus jeunes: Appel (1979), Stern (1963), Grinder, Otomo et Toyota (1961), Justman et Nass (1956), Olson et Samuels (1972), entre autres.

D'autres chercheurs comparent des enfants placés dans des classes d'immersion hâtive (niveau primaire) et des classes d'immersion tardive (niveau secondaire): dans certains cas (Swain, 1978), les résultats sont à peu près équivalents alors que dans d'autres, des distinctions s'imposent: Cummins (1979, cité par Bibeau, 1982, p. 128) établit deux niveaux linguistiques en rapport avec l'âge: le premier visant la syntaxe et la morphologie et le second, la prononciation, la facilité d'élocution et l'écoute. Il conclut que la majorité des travaux répertoriés reconnaissent la supériorité des enfants plus âgés sur les moins âgés quant à la maîtrise de la syntaxe et de la morphologie alors que les résultats sont contradictoires pour la phonologie, la compréhension orale et la facilité d'expression.

Pour ce qui est de la comparaison des enfants avec les adultes, les recherches démontrent la supériorité des adultes sur les enfants (Asher et Garcia, 1969; Asher et Price, 1967; Segalowitz, 1977; Henmon, 1934; Yeni-Komshian, Zubin et Afendras, 1968).

Lorsqu'il est question d'âge pour l'apprentissage des langues secondes, on fait souvent référence aux travaux de Penfield (1953) et Penfield et Roberts (1959). Selon ce neurochirurgien, la capacité de récupération du langage chez des sujets atteints d'aphasie ou de troubles dûs à des lésions cérébrales est plus grande avant l'âge de neuf ans en raison de la plasticité du cerveau. Cette constatation a permis à Penfield d'extrapoler dans le domaine des langues secondes et il a émis l'hypothèse que les enfants avant neuf ou dix ans peuvent plus facilement et mieux apprendre une langue étrangère. D'autres études reliant le biologique au linguistique tentent d'étudier des phénomènes de récupération linguistique; à l'heure actuelle, il semble impossible d'affirmer qu'il y a un lien de cause à effet entre la plasticité du cerveau et la facilité d'apprentissage.

Selon Bibeau (1982, pp. 129-130), la question de l'âge dépend des objectifs généraux et particuliers poursuivis par les parents et les responsables scolaires; elle dépend aussi des besoins réels qu'éprouvent les enfants, de leurs talents particuliers, de l'utilisation qu'ils peuvent faire de la langue en dehors de la salle de classe; elle dépend enfin du temps que le milieu est prêt à investir, de la préparation des maîtres, des méthodes et des régimes pédagogiques.

2. L'intelligence

Pour ce qui est du rôle de l'intelligence sur l'apprentissage d'une langue seconde, les travaux de Carroll et Sapon, 1959 et Carroll, 1973, de même que ceux de Pimsleur, 1966 sur la mesure des aptitudes, abondamment répandus et connus, démontrent la corrélation entre l'intelligence des élèves et leur succès dans l'apprentissage.

Quant au rôle du bilinguisme sur l'intelligence, les recherches menées avant 1960, malgré leurs différences méthodologiques, démontrent dans 75% des cas, la similitude entre les résultats des unilingues et des bilingues et dans 7% des cas, la supériorité des bilingues sur les unilingues (Bibeau, 1982, p. 81). Après 1960 et jusqu'en 1978, les résultats sont alternativement positifs et négatifs. Peal et Lambert (1962), entre autres, après avoir étudié cette question, contestent les résultats des années précédentes et montrent que les différences entre unilingues et bilingues peuvent être attribuables à d'autres facteurs que l'intelligence. Leurs études démontrent la supériorité des bilingues sur les unilingues lorsqu'il y a comparaison (dans le groupe bilingue) avec les enfants dont les connaissances sont égales dans les deux langues. Ils concluent aux effets positifs sur l'intelligence. Il semble difficile d'établir l'influence du bilinguisme sur l'intelligence en raison des facteurs d'ordre politique, socio-économique et culturel qui ont des répercussions sur le comportement des individus et qui pourraient en avoir sur l'intelligence. Après avoir recensé les travaux portant sur cette question, Bibeau (1982, p. 87) conclut en disant que les données actuelles sur la comparabilité des populations et sur la nature des tests ne sont pas suffisamment claires ou nombreuses pour permettre de croire que les bilingues sont plus ou moins intelligents que les unilingues parce qu'ils sont bilingues. Malgré certaines prétentions, aucune recherche longitudinale intégrée et complète, à l'abri de problèmes méthodologiques importants n'a été menée et répétée avec des résultats clairs.

3. La personnalité

Encore là, les résultats des recherches sont divergents, certains voyant dans la bilinguisation précoce des effets sur la personnalité, allant de problèmes d'ordre émotif, socio-culturel (identité) à des conflits mentaux surtout lorsqu'il s'agit de groupes minoritaires. Lambert et ses collaborateurs indiquent pour leur part, depuis 1959, que les bilingues n'ont pas de problèmes dans leurs rapports sociaux; au contraire, il semble que les bilingues ont un avantage sur les unilingues et qu'ils développent même une certaine empathie pour le groupe dont ils étudient la langue. Il est à noter que les groupes étudiés par Lambert et son équipe appartiennent à des majoritaires.

Rivers (1964, pp. 90-98) n'est pas aussi catégorique. S'appuyant sur d'autres psychologues (Mowrer, Lewin, Sandford, Pimsleur, Mosberg et Morrison pour n'en nommer que quelques-uns, elle fait état des changements qui peuvent se produire dans la personnalité, des sentiments d'anxiété ou des conflits qui peuvent surgir en raison de l'apprentissage des langues étrangères: "la personnalité de l'élève et les caractéristiques de l'enseignant ont le plus grand besoin de l'attention des chercheurs" (Pimsleur, report no. 2, p. 19, 1961, cité par Rivers, 1964, p. 95).

4. La culture d'origine

L'apprentissage précoce d'une langue seconde ou étrangère produit vraisemblablement des effets différents sur l'identité socio-culturelle des sujets selon l'intensité du temps consacré à cet apprentissage qu'il s'agisse de cours réguliers par périodes de quelques heures par semaine ou d'exposition prolongée comme c'est le cas de l'immersion.

Lambert (1963, p. 116) a observé, pour sa part, le phénomène d'anomie chez les élèves suffisamment avancés dans la maîtrise du français pour penser dans cette langue; il s'agit d'un sentiment d'incertitude et d'insatisfaction ressenti par l'élève face à son propre groupe culturel au fur et à mesure qu'il s'identifie à un nouveau groupe social. Quoi qu'il en soit, les facteurs les plus marquants demeurent ceux liés au poids politique et économique des groupes concernés, les groupes majoritaires exerçant une influence déterminante sur les groupes minoritaires.

PARTIE G

PLACE D'APPROCHES, DE METHODES ET DE MOYENS TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT DANS L'ANALYSE DES BESOINS

Si l'on se reporte aux propos de Martins-Baltar (colloque de Sarrebruck, 5-7 mars 1977, cité par Porcher, 1980a, p. 17), on note que l'auteur distingue trois niveaux du besoin dans la didactique des langues, le troisième concernant les types de savoirs linguistiques que le pédagogue doit enseigner: il s'agit en ce cas du niveau des contenus, des progressions, des méthodologies, des programmes, des approches, de tous les "ingrédients" linguistico-didactiques sur la base desquels se construit un cours de langue. C'est dans cette perspective qu'est envisagée ici la place d'approches, de méthodes et de moyens techniques d'enseignement dans la définition des besoins.

Gagné (1979, p. 104) signale quelques courants qui se développent et répondent aux divers besoins: l'approche traditionnelle, axée sur la transmission de connaissances linguistiques et d'une culture littéraire importante; l'approche active, centrée sur les enfants, leurs intérêts et leurs activités; l'approche individualisée, préoccupée de faire avancer chaque enfant à son rythme en fonction de ses aptitudes; l'approche par objectifs opératoires qui définit et ordonne des objectifs de comportement minimaux; l'approche intégrée qui favorise les apprentissages linguistiques en les intégrant à des situations significatives pour les enfants. Ces approches ne sont pas nécessairement en opposition, mais peuvent être envisagées comme étant complémentaires.

A celles-ci peuvent s'ajouter d'autres approches, procédés d'enseignement, moyens techniques parmi les plus répandus. Signalons (Palmade, 1979, pp. 52-101 et Ardoino et alii, 1977, pp. 101-124):

1) quelques approches au plan de l'organisation scolaire qui ont semblé répondre à des besoins et qui continuent de susciter l'intérêt d'intervenants pédagogiques dans certains milieux où elles sont mises en application à des degrés divers et sous différentes appellations:
   - les classes mobiles ou regroupement d'élèves selon leurs forces ou leurs faiblesses par matières;
   - les leçons supplémentaires ou enseignement complémentaire à des effectifs réduits;
   - le groupement des élèves selon les aptitudes et les intérêts de chacun;

- les matières à option selon les aptitudes, les goûts et l'orientation ultérieure des études;
- les projets individuels ou collectifs (semblables aux centres d'intérêt de Decroly) dirigés vers un but dont l'enfant comprend l'utilité. Il en existe quatre types:
  a) le projet de production
  b) celui de consommation
  c) la problématique
  d) le projet d'amélioration technique
- la méthode Cousinet (1949), qui ne réclame pas de matériel spécial et pour laquelle la classe se répartit librement en groupes. Le travail s'y fait par l'observation, par l'étude du milieu, par un travail au plan historique, par une activité créatrice (peinture, travail manuel, art dramatique);

2) quelques procédés d'enseignement résumés ainsi:

- les procédés d'exposition:
  a) le procédé intuitif: enseignement à partir d'intuition sensible
  b) le tableau noir: usage d'exercices collectifs (préparation de classe, lecture, écriture, résumés, démonstrations)
  c) le procédé expérimental: démonstration au moyen d'expériences
- les procédés d'application et de répétition:
  a) les devoirs scolaires
  b) les répétitions et les révisions
  c) les procédés collectifs
- les procédés de contrôle: la composition, les examens, l'interrogation, la récitation, la correction des devoirs;

3) l'enseignement programmé dont les principes fondamentaux sont axés sur:

- un programme d'enchaînement fixe des connaissances à acquérir définies en termes d'unités décomposées en unités élémentaires;
- la recherche empirique du moyen approprié pour faire acquérir chacune de ces unités;
- la vérification de l'acquisition à partir de la réponse;

4) le plan Dalton (Guisen, 1930, cité par Palmade, 1979, p. 82), ou compromis entre la méthode traditionnelle et l'école, contrat qui lie l'enfant pendant les dix mois de l'activité scolaire annuelle, le rend maître de son emploi du temps qu'il organise comme bon lui semble; dans ce cas, il n'y a pas d'obéissance passive à l'enseignant;

5) la méthode Winnetka (cité par Palmade, 1979, p. 96), qui adapte et améliore le plan Dalton aux stades du développement de l'enfant et à ses aptitudes individuelles. Il s'agit ici aussi d'autoéducation.

Ces approches ou procédés sont appliqués (ou pourraient l'être) à l'enseignement des langues secondes: dans ce domaine très particulier, on pourrait ajouter, outre les cours réguliers dispensés à raison de quelques heures par semaine:

- l'approche par immersion: apprentissage d'une langue seconde par le biais des matières scolaires; elle peut être hâtive ou tardive selon qu'elle se situe au début ou à la fin du primaire ou au secondaire;
- l'approche intensive ou enseignement formel de la langue seconde pendant une période de quelques mois;
- le "six+" ou année supplémentaire en 6e année, dans la langue cible.

A toutes les approches, méthodes ou procédés reliés à l'enseignement se rajoutent les moyens techniques connus familièrement sous le vocable de "techniques modernes d'enseignement" (educational technology). Sans faire une description de chacun de ces moyens, il n'est pas sans importance de rappeler que la notion de besoin est là aussi directement reliée à ces moyens non seulement parce qu'il s'agit dans ce travail de l'enseignement d'une langue seconde et que l'utilisation de techniques est nécessaire, mais aussi parce que "l'éducation commence sa révolution industrielle" (Planque, 1977, p. 124) et qu'"il y a place pour des positions à la fois novatrices et réalistes"; "une nouvelle pédagogie est à créer", et "si on ne le fait pas (...) c'est le retard des utilisateurs qui est en cause" (ibid.). Il nous faudrait sans doute aussi

> "finir par admettre que dans une technique de classe quelconque il y a, implicitement, beaucoup plus d'options théoriques que dans les discours qui leur servent de fondement ou de justification" (Besse dans Besse et Galisson, 1980, p. 115).

Donc, dans la prise en compte des besoins, pour ce qui est des moyens techniques, on peut citer:

- la radio et la télévision; cette dernière peut être utilisée en circuit fermé et les deux peuvent servir à un enseignement à distance;
- le vidéo (et les vidéocassettes), le rétroprojecteur, l'épiscope;
- les disques, les cassettes, les rubans magnétiques;
- les films animés ou fixes;
- le magnétophone;
- le laboratoire de langue;
- l'ordinateur

appliqués à des fonctions pédagogiques tels l'illustration de cours, la documentation automatique, la diffusion massive de messages éducatifs, l'enseignement individualisé ou par correspondance ou toute autre forme d'acte pédagogique.

Notes - Troisième chapitre

1. (p. 166)

Boucher (1983) a procédé à une enquête pour déterminer les attentes des parents des comités d'école de la région de Montréal, quant au rôle des langues non maternelles à l'école polyvalente.

2. (p. 193)

On trouvera des données concernant les besoins relatifs au matériel didactique de base pour l'enseignement du programme de français langue seconde, au primaire, dans un document du M.E.Q. (1981, devis pédagogique). Voir également Audet (1982).

QUATRIEME CHAPITRE

PERSPECTIVE CRITIQUE

Quels commentaires suscite l'examen de la notion de besoins, des modèles d'analyse, des recherches, et des lois québécoises ou canadiennes? Quel rôle ont joué les données étudiées dans la problématique des besoins? Que nous faut-il retenir à l'intention de toute personne responsable d'une éventuelle analyse de besoin appliquée au milieu scolaire québécois? Que nous faut-il écarter? Quels liens devons-nous établir entre le courant européen et l'américain? Quelle place accorder à l'un et à l'autre? Sur quels principes pouvons-nous nous appuyer et quels critères nous donner? C'est à ces questions que nous nous proposons de répondre dans le quatrième chapitre de notre recherche.

Nous nous pencherons d'abord sur les ambiguïtés terminologiques et conceptuelles auxquelles la notion a donné lieu. Notre analyse portera sur le caractère redondant des propos concernant la notion de besoin en didactique des langues. Puis nous traiterons de la situation des travaux européens dans les recherches américaines et des travaux américains dans les recherches européennes. La discussion s'attachera ensuite au rôle des facteurs socio-politiques dans l'enseignement des langues, et aux modèles d'analyse de besoins étudiés. D'autres commentaires toucheront les études menées au Québec par le ministère de l'Education. Enfin, nous nous interrogerons sur la notion de besoin et de modèle d'analyse tel qu'il serait possible de les envisager dans une démarche ultérieure, au Québec.

La redondance des propos sur la notion de besoin en didactique des langues

La lecture des trois perspectives (langagière, psycho-pédagogique et technique) sur la notion de besoin, fait d'abord ressortir le caractère redondant des propos tenus depuis plus de dix ans, en didactique des langues, sur la question des besoins dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. On peut en prendre pour preuve les mêmes expressions qui reviennent très souvent sous la plume de ceux qui font de la notion un objet d'analyse approfondie, de même que la présentation chronologique de leurs données.

Un grand nombre d'auteurs présentent la notion comme difficile, voire même comme impossible à circonscrire; il n'est pas étonnant de trouver des articles intitulés: "l'analyse des besoins: illusion, prétexte ..." et "l'antidéfinition des besoins langagiers comme pratique" (Richterich, 1975, 1976; voir également Richterich, 1981, 1983 et Pelfrène et Beacco, 1976). La confusion persiste entre certains

concepts, tels les besoins et la motivation, les besoins et les objectifs (ex. p. 3 ci-dessus); au sujet de ces derniers, il faut noter que les propos de Richterich en 1973 (p. 66 ci-dessus) sur la définition des besoins reprennent, d'une certaine manière, ceux de Gorosh sur les objectifs, publiés trois ans plus tôt (p. 44 ci-dessus).

La notion de besoin, en dépit des nombreuses publications dont elle fait l'objet, ne semble donc pas maîtrisée. Comme si le fait d'aborder la question du besoin n'oblige pas de facto les auteurs à discourir sur la difficulté, voire l'impossibilité de définir la notion. Est-il possible, aujourd'hui, de tenir un discours différent, sans aller à contre-courant, tellement cette idée paraît "installée"?

L'ignorance des travaux en pédagogie et en psychologie

La lecture des trois perspectives fait ressortir, en outre, l'ignorance dans le discours, de tout ce qui se fait et se faisait en pédagogie, au moins depuis la fin du siècle dernier et jusqu'à nos jours et qui porte sur la question des besoins. Il y a longtemps dans ce domaine que les auteurs traitent d'enseignement centré sur l'apprenant et de besoins. Or, non seulement le discours des didacticiens actuels ne poursuit pas dans cette direction, bien qu'il en reprenne certains aspects à son compte, mais il demeure singulièrement silencieux, sur des données pédagogiques qui ont fait leurs preuves depuis longtemps en pédagogie; on songe ici à Claparède, Freinet, Decroly, Dewey, Dalton (pp. 38-42 et p. 204 ci-dessus). Ces résultats enrichiraient grandement le domaine de la didactique des langues secondes ou étrangères, s'ils étaient mieux connus. Galisson (1981, p. 31) reproche d'ailleurs aux didacticiens de la langue étrangère d'occulter collectivement cette discipline, d'emprunter sans l'avouer au passé et de jouer le jeu du modernisme et de la transdiciplinarité.

Nous pourrions d'ailleurs ajouter à ce commentaire les trop brèves allusions à la psychologie et même à la sociologie, disciplines qui, comme le souligne de Grève (p. 30 ci-dessus) avaient fourni, depuis longtemps, un certain nombre de réponses à cette question. Ainsi, Murray en psychologie, envisageait les besoins comme une construction dès 1953 (p. 31 ci-dessus), donc bien avant que Rousson (1975, p. 22 ci-dessus) et Porcher (1976a, 1977, 1980a, p. 22 ci-dessus), repris ensuite par Richterich et Chancerel (1977, p. 22 ci-dessus) et Richterich, 1981, 1983), entre autres, en parlent. La didactique des langues ne fait donc que suivre un courant amorcé non seulement en pédagogie mais aussi en psychologie, en sociologie et en économique (voir à ce sujet la note de chapitre 4, pp. 52 - 56). Sur ce point, il est intéressant de souligner les propos éclairants et pénétrants de Porcher (ex., p. 22 et surtout pp. 28-30). Ses réflexions sur le concept, ses composantes, ses implications semblent aller plus loin et elles rejoignent davantage les disciplines susmentionnées. Ses remarques, en tant que sociologue, rejoignent, à certains égards, celles d'Albou (ex., pp. 55-56).

L'ignorance des travaux américains sur la question des besoins

Les données européennes sur la notion de besoin mettent en évidence l'ignorance des travaux publiés aux U.S.A. sur l'analyse technique des besoins*, depuis la fin des années soixante jusqu'à nos jours et qui fournissent des modèles "opérationnels" d'analyse selon les milieux, les populations, les contextes. Ces modèles diversifiés sont en nombre tellement grand qu'il est difficile de faire des choix (Lucier, 1976, p. 4). Or, malgré des modèles d'analyses de "besoins langagiers" par ailleurs remarquables, bien que difficiles à appliquer autrement qu'à certains groupes restreints (voir les modèles de Richterich et de Munby, pp. 61-73, entre autres), il n'existe nulle part de démarche opérationnelle pour analyser "l'ensemble" des besoins concernant l'enseignement de la langue seconde ou étrangère dans un milieu donné. Pourtant, les didacticiens ne cessent de répéter que les besoins doivent prendre en compte non seulement les composantes de la linguistique, mais aussi celles de la psychologie, de la sociologie, de l'économique, du politique, etc. La synthèse des données européennes et américaines sur cette question permet, sans doute, de réaliser une démarche globale d'analyse des besoins en didactique des langues (maternelles, secondes ou étrangères). On aura remarqué que certaines analyses réalisées par le M.E.Q. sont inspirées d'auteurs américains, surtout de Kaufman. Mais, jamais, à notre connaissance, ces recherches n'ont porté sur l'ensemble des besoins et sur une démarche globale dans le sens envisagé par Kaufman. Nous reviendrons ultérieurement sur cette question.

Certaines définitions des théoriciens européens sur la notion de besoin, mettent en évidence l'ignorance des données américaines sur le même sujet. Ainsi, lorsque Porcher (1980a, pp. 19 et 20), entre autres, affirme que le besoin est une tension, une relation entre un état présent et un état futur (visé), et que cette réalité est repérable, descriptible et mesurable, il reprend presque textuellement les termes de Kaufman et Harsh (1969, p. 48 ci-dessus) de Kaufman (1977), de English et Kaufman (1979, P. 49 ci-dessus) sur la définition. Ce sont d'ailleurs des propos qu'on retrouve à peu près chez tous ceux qui procèdent à une analyse technique de besoins. Nous avons aussi observé qu'English et English (p. 30 ci-dessus), Chombart de Lauwe (p. 32 ci-dessus), Claparède (p. 39 ci-dessus) et Albou (p. 55 ci-dessus), fournissent à peu près la même définition.

La redondance signalée dans les propos des didacticiens européens, les trop brèves allusions si ce n'est l'ignorance des travaux et des réflexions en pédagogie et en psychologie, permettent de constater qu'il existe un certain hermétisme en didactique des langues touchant l'un de ses principaux fondements. De plus, l'ignorance des travaux américains confirme ce repli de la didactique, et montre le cul-de-sac dans lequel elle s'est enfermée.

---

* Le lecteur se souviendra que les Américains éprouvent aussi des difficultés à cerner le concept (p. 42 ci-dessus).

L'embarras suscité par la notion de besoin

Une lecture attentive des principales données portant sur la notion de besoin fait ressortir parfois l'embarras des chercheurs quand il s'agit de la définir. Richterich (1979, p. 16 ci-dessus) la trouve bien "encombrante"; plusieurs auteurs, (pp. 6-7 ci-dessus) qui ont souligné son caractère "ambigu", ne sont pas plus à l'aise. Dans les nombreuses redéfinitions et précisions apportées de 1972 à 1983, il est facile d'observer que les termes "difficulté", "gêne", "impossible", apparaissent fréquemment. Quelques auteurs vont même jusqu'à se demander s'il n'aurait pas été préférable d'étudier la notion sous un autre angle, soit celui des incentifs et des motivations (Galisson, 1982, p. 30 ci-dessus), plutôt que de tenter de disséquer et transformer les besoins en objectifs.

En réalité, la notion a subi un véritable glissement sémantique. La notion de besoin était à l'origine attachée à l'apprenant; peu à peu, cependant, le besoin a commencé à désigner aussi ce qui était objet d'apprentissage. Désignant d'abord le sujet, elle en est venue par la suite à inclure l'objet. Tout a été axé sur la description fine des actes de parole et l'analyse poussée des besoins langagiers du sujet jusqu'à tenter de déterminer, dans les moindres détails, les actes langagiers rattachés à des situations privilégiées. Il semble que de plus en plus les auteurs aient oublié, pour des raisons qui sont peut-être d'ailleurs fort légitimes, que l'apprenant est probablement moins intéressé à la capacité de distinguer la valeur illocutoire d'un acte quelconque qu'à exercer un contrôle sur la situation et à agir sur l'événement. Or, s'attacher au sujet, c'est envisager la perspective psychologique; c'est associer les actions intellectuelles aux actes affectifs, et poser la question du choix de l'âge dans l'enseignement des langues étrangères ou secondes, du rôle des facteurs cognitifs et affectifs, des attitudes, de la motivation. C'est également considérer la personnalité. C'est enfin chercher à comprendre les motivations des parents et des enseignants. Au sujet de ces derniers, les auteurs sont singulièrement silencieux. Richterich ne les inclut pas dans son tableau descriptif. Comment satisfaire des besoins d'élèves, sans avoir vérifié la perception des enseignants, la manière dont ils se situent par rapport à ce qu'on exige d'eux, et par rapport à leur formation?

Ainsi perçue, la situation est ramenée à la question de la pertinence de l'apprentissage des langues étrangères en contexte scolaire. Porcher et Coste (pp. 28-30 ci-dessus) auxquels s'ajoute Rivers (p. 37 ci-dessus) y voient un besoin d'élargir l'expérience culturelle de l'élève, de développer un humanisme intégral, d'égaliser les chances de chacun, de développer d'autres valeurs, de nouvelles attitudes, d'aider à la mise en place de savoir-faire nouveaux, etc. Mais en général, les auteurs européens ne font pas preuve de beaucoup d'optimisme. La perspective utilitariste réduit l'apprentissage à des objectifs purement fonctionnels. L'enseignement précoce ou au début de l'adolescence semble alors futile et le prix à payer, tant

au plan matériel qu'humain, exorbitant sinon inutile. Les arguments de Trim (p. 26 ci-dessus) vont dans ce sens. Il soutient que l'école ne peut garantir à l'écolier les connaissances et les compétences langagières dont il aura besoin dans sa vie d'adulte; les vrais besoins de bilinguisme ne peuvent être couverts par l'école. Galisson (p. 27 ci-dessus) partage cet avis: l'école est "une sorte d'antichambre" qui ne débouche pas sur le métier; il constate "l'immobilisme" du milieu scolaire qui représente "une forteresse de conservatisme"; pour Moirand (p. 27 ci-dessus), il ne semble pas y avoir de besoin à ce niveau; Bautier-Castaing (p. 27 ci-dessus) parle de besoins "inexistants".

Ces propos trouvent un écho auprès de certains psychologues qui ne croient pas en la nécessité de répondre à des besoins futurs d'enfants ou d'adolescents. Claparède (p. 35-36 ci-dessus) pense qu'il s'agit là d'une "absurdité psychologique" et que l'enfant n'est pas "un adulte en miniature". Sa façon de penser rejoint d'ailleurs celle de Rivers (p. 37 ci-dessus), lorsqu'il affirme qu'une personne a besoin d'une langue seconde en fonction du métier ou de la profession qu'elle exerce. Par conséquent, un individu ne parlant que sa langue maternelle n'est pas "un insuffisant", selon l'expression même de Claparède, s'il vit dans un milieu qui n'en réclame qu'une. Ses moyens d'expression suffisent alors parfaitement à ses besoins. Arrouays et Moerdijk (p. 37 ci-dessus) estiment que l'école est "destructrice" puisqu'elle crée des besoins, et Neil (p. 42 ci-dessus) croit que l'école, par ses besoins, tente tout simplement de mettre de "vieilles têtes sur de jeunes épaules" et que, de toutes façons, elle vole à la jeunesse, un temps précieux. Mannoni (p. 36 ci-dessus) associe les besoins créés aux enfants en vue de leur avenir, à un idéal qui relève de l'imaginaire de l'adulte et de toutes les rêveries des civilisations qui désirent un monde meilleur.

La question de la pertinence de l'apprentissage des langues secondes ou étrangères en contexte scolaire n'est pas moins complexe en ce qui concerne l'âge favorisé pour l'enseignement. En effet, même si la plupart des travaux qui ont porté sur l'acquisition d'une langue seconde chez les enfants d'âge pré-scolaire ou d'âge primaire ont amplement démontré que cela était possible, les recherches démontrent aussi la supériorité des adultes sur les enfants (Asher et Garcia, Asher et Price, Segalowitz, Henmon, Yeni-Komshian, Zubin et Afendras, p. 200 ci-dessus). Après huit années d'études, Carroll (p. 199 ci-dessus) soutient que ce qui importe, ce n'est pas le fait que les enfants commencent tôt leur apprentissage, mais bien plutôt le temps consacré à l'acquisition de la langue. Cummins (p. 200 ci-dessus), après avoir répertorié des travaux, conclut à la supériorité des enfants plus âgés sur les moins âgés, quant à la maîtrise de la syntaxe et de la morphologie. Burstall (p. 199 ci-dessus) conclut, après dix ans d'études, que les enfants du primaire n'obtiennent pas de résultats supérieurs aux enfants du secondaire. D'autres études (Appel, Stern, Grinder, Otomo et Toyota, Justman et Nass, Olson et Samuels, entre autres, p. 199 ci-dessus) démontrent que les résultats des élèves plus âgés sont toujours supérieurs à ceux des plus jeunes. On pourrait continuer.

Quant au rôle du bilinguisme sur l'intelligence, même si certaines recherches, dont celles de Lambert et de ses collaborateurs (pp. 200-201 ci-dessus), démontrent la supériorité des bilingues sur les unilingues, là aussi, les données sont divergentes. Bibeau (p. 201 ci-dessus) nuance ces propos: il croit qu'à l'heure actuelle, en dépit de certaines prétentions, aucune recherche longitudinale intégrée et complète, à l'abri de problèmes méthodologiques importants, n'a été menée et répétée avec des résultats clairs. Il n'est donc pas permis de croire que les bilingues sont plus ou moins intelligents que les unilingues parce qu'ils sont bilingues.

Les résultats concernant la personnalité sont aussi divergents. Lambert et son équipe (p. 201 ci-dessus) soutiennent que les bilingues n'ont pas de problèmes dans leurs rapports sociaux et qu'ils développent une certaine empathie pour le groupe dont ils étudient la langue. D'autres chercheurs, plus nombreux (p. 201 ci-dessus) tels Mowrer, Lewin, Sandford, Pimsleur, Mosberg et Morrison, entre autres, font état de changements qui peuvent se produire dans la personnalité, des sentiments d'anxiété ou des conflits qui peuvent surgir en raison de l'apprentissage des langues étrangères ou secondes.

Les motivations et les attidudes des apprenants trouvent aussi leur part de réflexion chez les théoriciens et c'est peut-être le point sur lequel l'unanimité est la plus grande; de toute manière, théoriciens et chercheurs y attachent une grande importance (pp. 30-38 ci-dessus). Rivers (p. 37 ci-dessus) et Besse (p. 38 ci-dessus) posent, en outre, le problème de la motivation des enseignants; Mannoni (pp. 36-37 ci-dessus) s'interroge sur l'idéal poursuivi par les enseignants et sur leur capacité de remettre en question leur choix pédagogique.

Face aux résultats de ces recherches et considérant les arguments des théoriciens, il semble plus difficile de justifier le besoin d'apprentissage des langues étrangères ou secondes en contexte scolaire, du moins à un âge précoce ou relativement jeune. On comprend alors l'embarras suscité par la notion de besoin, et le recul des didacticiens une fois affirmée la nécessité de prendre en compte les composantes du besoin. Les théoriciens ont sans doute craint de devoir démystifier une discipline pour laquelle les besoins ont été perçus de façon "extravagante" comme le souligne Rivers (p. 37 ci-dessus). Galisson (p. 27 ci-dessus) affirme, pour sa part, que si l'école avait poussé sa réflexion au point de vouloir répondre aux vrais besoins des individus, elle risquait de détériorer son instrument de travail et de déscolariser l'enseignement et l'apprentissage des langues. Il rejoint ici les propos de Mannoni. Il semble que les théoriciens ont préféré tenter d'expliquer, de justifier, de nier, de rejeter, de compliquer, d'accepter la notion à certaines conditions, pour ensuite la mettre de côté à toutes fins utiles, et déclarer qu'elle constitue une réalité incontournable!

Les données américaines ne sont pas moins embarrassantes que les données psychologiques ou didactiques et elles peuvent pousser également à la démystification et au sens du réalisme: on sait que le besoin y est défini comme un écart, une différence entre ce qui est et ce qui devrait être. Il s'agit donc là d'une mesure. Si on ne fait qu'évaluer l'atteignabilité d'objectifs désirés, la démarche n'est pas très compromettante, puisque, au plus, on est obligé d'élaborer de nouveaux programmes. Mais les théoriciens vont plus loin; l'identification des besoins est vue comme une technique de résolution de problème et de changement à apporter. Dans cette perspective, elle peut être traitée par une méthode systémique comme en présentent Stufflebeam et English et Kaufman, par exemple. Pour ceux-ci (pp. 116 et 119 ci-dessus), il s'agit alors de procéder à une analyse en profondeur de toutes les composantes du besoin et de s'attacher aux besoins externes (l'Etat, la société en général et les milieux professionnels) et aux besoins internes (les objectifs à atteindre: habiletés, connaissances, attitudes désirées) de même que les moyens et les méthodes pour y parvenir: analyse des systèmes, des coûts, de la planification.

Face à une situation donnée, il y a lieu de faire la synthèse de tous les éléments nécessaires et de prendre une décision qui permette de résoudre le problème. Ce type d'analyse de besoins n'est pas seulement le résultat d'études statistiques ou de mesures quantifiables donc un produit mais plutôt le résultat ultime d'un jugement.

Une telle façon de voir remet le système en cause et risque de l'ébranler ou de le changer en profondeur tout autant, sinon davantage, que le fait d'envisager l'ensemble des composantes du besoin langagier. L'embarras n'est donc pas moins grand de ce côté.

Ce qu'il faudrait peut-être ajouter, c'est que l'embarras découle probablement, en grande partie, de la gêne que les milieux éprouvent à admettre que le point de départ dans l'étude des différentes composantes touchant la notion de besoin dans l'enseignement et l'apprentissage des langues secondes ou étrangères, se situe au niveau politique; les autres aspects (langagiers, psychologiques, pédagogiques, culturels, économiques et autres) du besoin doivent s'y adapter et ils ne sauraient s'y soustraire. En réalité, certains facteurs ne trouvent leur justification qu'en raison de la place du politique dans toute la question de l'enseignement des langues. Les propos étudiés à ce sujet sont sans équivoque (pp. 24-25 et pp. 26-28 ci-dessus): "aucune" école n'est désintéressée ou neutre; l'école doit composer avec le pouvoir; l'enseignement répond "d'abord" aux besoins nationaux; le "poids politique des nations" est souvent oublié au profit de considérations d'ordre intellectuel ou émotif; il n'y a pas de besoins "innocents" en éducation.

Il ne semble pas faire de doute pour les théoriciens tels Alvarez, Parker, Richterich, Coste, Ferenczi et Papo, Bourgain, Porcher, Trim, Besse, Christ (pp. 24-25 ci-dessus), entre autres,

que la raison la plus importante de l'enseignement des langues secondes ou étrangères est d'ordre socio-politique. Pelfrène (p. 21 ci-dessus) le rappelle clairement lorsqu'il soutient que la détermination des besoins langagiers est "fondamentalement" d'ordre socio-idéologique. Galisson (p. 27 ci-dessus) ajoute de plus, qu'elle est soumise aux besoins de l'économie. Lorsqu'il est question de besoins, Albou (p. 55 ci-dessus) soutient qu'on doit partir de la situation politique. Chez les Américains, Dick et Carey mettent en garde contre les "intérêts et les priorités" de certains groupes qui sont "les bailleurs de fonds" et contre le biais des chercheurs (p. 99 ci-dessus). On peut ajouter que c'est aussi le contexte socio-politique qui détermine le choix final au terme d'une analyse systémique.

Dans les faits, il semble évident que les besoins nationaux en matière de langue sont prioritaires, au point qu'ils peuvent bouleverser les régimes scolaires, modifier de façon très importante les programmes, déplacer les enseignants, remettre en question les régimes pédagogiques, les approches, les méthodes.

La prise en compte des apprenants doit s'ajuster au choix politique, lui-même modelé selon les milieux et adapté aux circonstances. Richterich, à cet égard, écrit que les besoins globaux varient de pays en pays (p. 24 ci-dessus). La définition des autres facettes du besoin peut commencer à partir de là. Plutôt que de faire porter le besoin sur n'importe quel objet, il serait sans doute préférable de déterminer un ordre de priorité et d'intensité à accorder aux composantes du besoin et d'ajuster l'analyse en conséquence. Or, cette question n'est pas discutée franchement et ouvertement dans les milieux concernés: les apprenants (enfants, adolescents et adultes), les parents, les éducateurs (enseignants, administrateurs et pédagogues) et le public en général. Il s'agirait d'une forme de démystification qui risquerait d'ébranler sérieusement, là aussi, l'enseignement des langues.

Les modèles d'analyse des besoins

Concernant la question de l'analyse des besoins langagiers, les auteurs ont largement justifié les raisons qui ont motivé le choix des modèles privilégiés. Des critiques, des commentaires et des suggestions ont fait l'objet de nombreuses publications sur cette question (ex., Besse et Galisson, 1980; Galisson, 1981; Galisson et alii, 1982; Porcher, 1977, 1980a; Richterich, 1975 et plusieurs autres); dans la description des modèles, les auteurs ont souvent dépassé le concept de besoin langagier pour en arriver à poser celui d'acte langagier et d'apprentissage. Richterich (p. 65 ci-dessus) a justifié sa démarche lorsqu'il a affirmé que les besoins langagiers doivent trouver leur équivalent dans des besoins d'apprentissage qui sont ensuite traduits en actes d'apprentissage, lesquels servent ultérieurement à concevoir et réaliser des unités d'apprentissage. D'autres critiques on fait état de la confustion entre les besoins et les

objectifs. A ce sujet, Coste, Ferenczi et Papo (p. 15 ci-dessus) ont rappelé que les besoins sont caractérisés par rapport à l'utilisation de la langue étrangère comme instrument de communication, alors que les objectifs sont ajustés à ces besoins. On ne saurait, ont-ils dit, simplifier à l'excès une analyse de besoins: il faudrait pouvoir la conduire de façon synchronique et diachronique, à plusieurs niveaux, sans conclusions ni interprétations trop hâtives.

Ils ont suggéré d'exercer une certaine vigilance dans une analyse de besoins, ou du moins de se garder de l'illusion pédagogique et scientifique, parce que les besoins ne sont souvent qu'une façade qui dissimule d'autres problèmes moins évidents, et aussi parce que, dans les systèmes éducatifs, les objectifs débordent ou négligent les demandes initiales des apprenants.

Certaines réserves étant faites concernant les modèles d'analyse de besoins, il est possible d'affirmer que leur utilisation permet de recourir à une description plus ou moins exhaustive des situations dans lesquelles un individu apprenant une langue vivante pourrait se trouver. Leur emploi permet, en outre, de traduire immédiatement l'expression du désir, de l'intérêt ou du besoin en un objectif de communication. Un "vocabulaire" touchant les besoins est maintenant disponbible; il existe un catalogue d'éléments devant servir de points de repère à l'analyse des besoins langagiers dits objectifs; certains milieux sont davantage sensibilisés à l'utilisation immédiate d'une langue dans un contexte d'apprentissage, d'où l'importance du "qui parle à qui", "quand", "où" et "comment". On pourra objecter que les besoins langagiers existaient bien avant que les fonctionnalistes et les tenants de l'approche dite communicative en parlent: le concepteur de méthode, l'enseignant compétent, le responsable pédagogique chargé de définir les objectifs d'apprentissage font une certaine analyse de besoins sans le dire ou sans le savoir de façon aussi claire; de plus, les enquêtes, sondages d'opinions, entretiens, échelles d'attitudes, mesure des aptitudes, etc., font partie de l'arsenal de toutes les institutions qui élaborent des programmes ou mettent sur pied des régimes pédagogiques, et ce, depuis longtemps. Le fait d'avoir fait prendre conscience aux praticiens et aux didacticiens en général, de l'importance de recueillir le plus grand nombre possible d'informations sur la réalité langagière vécue ou à vivre de l'apprenant, de traduire l'expression des besoins en objectifs précis et de faire participer l'apprenant à la prise de décision le concernant, constitue tout de même un progrès appréciable dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues.

Enfin, il existe quelques instruments d'analyse des besoins langagiers pour un public adulte et ils sont assez rigoureux: leur utilisation exige du temps et le traitement d'analyse représente un long et parfois onéreux travail.

Les auteurs se sont gardés d'ailleurs de vouloir présenter un modèle unique, comme s'il n'y avait qu'une seule voie pour atteindre un objectif (Porcher, p. 93 ci-dessus). Il n'est donc pas question, pour eux, "d'uniformisation-normalisation" de modèles.

Comme nous l'avons vu, il n'existe pas de modèle qui prenne en compte les autres composantes du besoin (par exemple, psychologiques ou pédagogiques), pas plus qu'il n'existe de modèle proposant, en milieu institutionnel, une démarche globale d'analyse, qui s'attache à la résolution d'un problème.

Les analyses telles que proposées dans les modèles de Richterich ou de Munby ne peuvent, en outre, s'appliquer au contexte scolaire: les objectifs de l'enseignement ne sont pas fonctionnels dans ces milieux et il n'est pas question de recourir à des analyses aussi fines, compte tenu du nombre d'élèves; comme le rappellent Porcher et Coste (p. 93 ci-dessus), l'analyse ne peut y être que massive, globale, moyenne.

Dans le modèle de Porcher et alii portant sur l'adaptation d'"Un niveau-seuil" pour des contextes scolaires (p. 92 et suiv. ci-dessus), Trim rappelle que le but de ce travail vise l'élaboration d'une structure générale d'un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes. Il ajoute que la systématisation recommandée comprend une série d'étapes pour le développement des programmes d'apprentissage; il s'agit poursuit-il, d'une adaptation d'"Un niveau-seuil" pour adultes et non d'une évaluation radicalement nouvelle des besoins langagiers d'enfants scolarisés. On ne doit donc pas perdre de vue que, dans la démarche proposée par les experts du Conseil de l'Europe, le "système" visé s'attache à des "unités capitalisables" et, qu'en outre, la systématisation recommandée a pour but le "développement des programmes". Or, les milieux scolaires n'utilisent pas les mêmes unités que celles proposées par le Conseil de l'Europe, et les objectifs sont fixés au terme d'une année scolaire et sanctionnés par une évaluation. Il y a donc là une première adaptation à faire. De plus, même si le développement des programmes représente une tâche importante de l'objectif éducatif, il n'en est pas le point de départ. On peut modifier complètement ou en partie les programmes, sans améliorer pour autant le rendement des élèves et la qualité de vie du milieu éducatif. C'est ce qui a conduit Stufflebeam et alii et English et Kaufman à situer leur démarche dans une perspective plus globale (voir pp. 48-49 ci-dessus). Ainsi, English et Kaufman croient que lorsqu'il est question de faire des changements, le but à atteindre et les moyens pour y arriver sont souvent confondus, les moyens étant utilisés comme une fin en soi. Ne modifier que les programmes peut alors s'avérer inutile et coûteux.

La démarche de Porcher et alii pour les contextes scolaires est sans contredit très significative. Il est possible, à l'heure actuelle, de définir mieux et plus facilement les objectifs (le niveau-seuil

constitue un document beaucoup plus complet que le français fondamental). Le résultat devrait permettre d'établir une série d'objectifs dont le degré de valeur serait assez élevé puisque la méthode se fonde sur l'intuition et l'expérience des éducateurs (ex., Porcher, p. 96 ci-dessus). Cette méthodologie ne devrait toutefois pas conduire son utilisateur à entériner tout simplement le "Niveau-seuil" sans discuter plus avant. Il ne faudrait pas perdre de vue la recommandation des auteurs eux-mêmes (Porcher et alii) de tenir compte de toutes les composantes du besoin, de même que leur avertissement à l'effet que la démarche n'est pas "construite" ou "préconstruite".

Les travaux réalisés au Québec

Comme on peut le constater au troisième chapitre (pp. 130-157 ci-dessus), diverses études, recherches et analyses ont été faites au Québec en vue de déterminer les besoins langagiers des élèves des écoles primaires et secondaires étudiant le français ou l'anglais langue seconde. L'objectif du présent travail n'est pas de procéder à une analyse exhaustive de ces documents. Les commentaires qui suivent tiennent lieu de remarques générales.

Il est important de souligner d'abord que ces travaux constituent une première tentative d'évaluer les besoins en langue seconde, en contexte scolaire québécois. Cette démarche s'inspire largement des recherches du Conseil de l'Europe telles que présentées dans les deux premiers chapitres du présent travail. Les études sur cette question, si valables soient-elles, sont loin d'être terminées dans ce domaine, en raison même du caractère de l'analyse des besoins qui constitue un processus continu. Il n'y a pas de début et de fin à l'analyse: elle est séquentielle, récurrente ou cyclique (ex. Richterich et Chancerel, p. 11-12 ci-dessus). Elle suppose un contrôle périodique.

La lecture de l'ensemble des travaux publiés par le ministère de l'Education permet de constater que, dans la majorité des cas, il n'y a pas de définition ni de la notion de besoin, ni de celle d'intérêt, notions sur lesquelles portent ces études et desquelles on dégage des besoins (ci-dessus pp. 132-141 et pp. 144-153). Par ailleurs, les trois études qui font état d'une définition présentent des points de vue différents; ainsi, dans l'analyse des besoins relatifs à l'apprentissage du français langue seconde chez les élèves des écoles secondaires, les auteurs du rapport empruntent à Klein et à English et Kaufman leur conception du besoin (p. 49 ci-dessus). Il est reconnu, ajoutent-ils que l'analyse des besoins permet de vérifier si les buts proposés répondent à une volonté collective et non seulement aux besoins des individus. Dans une autre étude sur l'analyse des besoins langagiers en anglais langue seconde chez les élèves des 4e et 5e du secondaire, les auteurs du rapport affirment que les "écrits" portant sur les besoins comparent le concept à "nécessité, norme et obligation". Le besoin peut être considéré comme ce qui apparaît être aux yeux de tous, le minimum essentiel au bon fonction-

nement d'un individu, d'un programme ou d'un système (le minimum étant le système de valeur de la société) (pp. 154 ci-dessus). Enfin, dans une troisième recherche portant sur les centres d'intérêt et les besoins langagiers des élèves de neuf à onze ans étudiant l'anglais, la définition du besoin "se réfère à cette possibilité et à cette capacité qu'aurait un enfant de niveau primaire de comprendre et de se faire comprendre dans des situations propres à son âge": déplacements, conversations téléphoniques, télévision, etc. (p. 147 ci-dessus).

L'absence de définitions, dans certains cas, et le manque de cohérence et de clarté que nous avons pu observer parfois, même dans celles qui en fournissent, ne permettent pas de saisir ni ce que les auteurs entendent par besoin, ni la distinction qu'ils établissent entre besoin et besoin langagier. Il en va de même de la place qu'ils accordent aux autres composantes du besoin. Les recommandations finales des rapports et des études mettent toujours l'accent sur la nécessité d'identifier et de respecter les besoins réels, mais il est difficile de déterminer précisément de quels besoins il s'agit, même s'il est fait mention des besoins linguistiques, des besoins des enseignants, de ceux du milieu en général, et des besoins culturels. La difficulté d'appréhender le concept semble rendre l'analyse plus complexe. La notion, si elle avait été mieux circonscrite, aurait sans doute favorisé:

a) une réflexion théorique originale touchant les besoins langagiers, les compétences à acquérir, les niveaux de langue; une réflexion critique face au courant adopté, soit le "courant communicatif" (d'ailleurs largement remis en question présentement dans les travaux européens par les défenseurs même du "fonctionnel"); une réflexion sur les conséquences d'introduire une "approche commmunicative" auprès de jeunes enfants (ex. Stratton, 1977, pp. 131-141).

   Il ne faut pas oublier qu'il appartient à l'analyse de révéler les courants, approches et besoins langagiers à privilégier, et les compétences de communication à faire acquérir. Un choix prédéterminé de ces composantes rique de ne faire entériner que des objectifs fixés à l'avance (dans ce cas précis, "le Niveau-seuil");

b) une réflexion sur les données théoriques touchant les aspects psychologiques de l'apprentissage (du moins ceux que nous avons exposés dans cette recherche);

c) une réflexion sur les choix de multiples modèles pédagogiques, nouveaux en didactique des langues, mais largement éprouvés dans l'enseignement en général (voir pp. 203-205 ci-dessus) et qui susciteraient l'intérêt des élèves. A cet égard, les enquêtes auprès du public scolaire lui-même, sans être inutiles, puisqu'elles lui permettent de prendre part aux décisions concernant son apprentissage, ne sont pas toujours révélatrices des intérêts et des goûts

des élèves, en raison de leur caractère contraignant et artificiel. Elles ne sauraient remplacer ce qui incombe directement aux pédagogues eux-mêmes, c'est-à-dire réinventer le réel, créer, peupler l'imaginaire, le stimuler par des moyens diversifiés et permettre ainsi aux objets les moins attrayants d'être dynamisés dans l'apprentissage;

d) l'apport de régimes pédagogiques différents. Comme dans le cas des besoins langagiers, il ne revient pas aux enquêteurs, ou à ceux qui élaborent les questionnaires, de fixer le choix des régimes pédagogiques. Les milieux touchés par l'enseignement devraient décider, à ce sujet, ce qui leur convient le mieux. De plus, procéder à une enquête de besoins auprès de la seule clientèle qui suit les cours de langue dits "réguliers", risque de fausser l'approche puisque d'autres choix sont possibles, et pour tous les élèves. Ce n'est qu'une fois l'enquête complétée et les décisions prises, que les apprenants devraient être regroupés selon les régimes qui leur conviennent. Les enseignants, eux, seraient affectés aux tâches correspondantes;

e) une réflexion touchant les enseignants dont il a d'ailleurs été dit qu'ils avaient été oubliés dans toute cette démarche portant sur l'analyse des besoins (voir les critiques formulées à l'endroit des analyses du groupe d'experts du Conseil de l'Europe, p. 37-38 ci-dessus). Les enseignants consacrent, en général, peu de temps à la réflexion théorique; une enquête de besoins leur fournit l'occasion de clarifier leur pensée à ce sujet et d'exprimer ensuite leur opinion. Elle leur permet, en outre, de s'interroger sur leur capacité d'aborder une approche théorique nouvelle, face à laquelle ils devront investir temps, effort et énergie et qui risque de modifier considérablement leur enseignement. L'enquête permet aux analystes de déterminer l'écart qui sépare les enseignants:

(1) des connaissances à acquérir;
(2) de l'intérêt qu'ils portent à une nouvelle approche théorique;
(3) du temps qu'ils sont prêts à investir;
(4) du temps que le milieu institutionnel est prêt à investir pour les y préparer.

La lecture des travaux permet, en outre, de constater l'absence de plan général d'ensemble concernant l'analyse des besoins dans l'enseignement des langues secondes, de même qu'une analyse critique portant sur les choix déjà faits et les raisons qui les ont justifiés. La difficulté de trouver et de rassembler l'ensemble des enquêtes et des recherches menées de 1977 à 1980 témoigne de l'absence de ce plan d'ensemble.

Même si dans certains cas, on a emprunté au modèle de English et Kaufman la notion de mesure, il ne semble pas qu'on ait retenu la perspective d'ensemble de ces auteurs à laquelle pourtant ils

attachent une très grande importance (voir p. 116 et pp. 48-49). On peut supposer qu'une analyse systémique, telle que proposée dans les modèles américains, aurait donné des résultats différents. Elle aurait permis de mesurer, entre autres, l'ampleur des coûts à défrayer selon les besoins identifiés; "la conjoncture économique" ne permet plus l'abondance à laquelle les milieux éducatifs ont été habitués et les langues secondes n'échappent pas aux restrictions budgétaires. La période des "chèques en blanc" du public (l'expression est de Gingras et Girard, 1975, p. 125 ci-dessus) est révolue en éducation. Aucune industrie ou entreprise privée ne survivrait sans des analyses détaillées des coûts engendrés par des projets ou des modifications à une politique établie; les citoyens qui payent les taxes, les parents, le milieu éducatif en général (non plus seulement les administrateurs) ont le droit de savoir quelle sorte d'investissement est requis pour arriver aux résultats désirés. Cela signifie l'évaluation:

(1) des coûts engendrés par le type d'enquêtes menées: temps/enseignants/conseillers/enseignants détachés de leur tâche/administrateurs/consultants. Les experts américains soutiennent que l'analyse des besoins relève de spécialistes, extérieurs au milieu et capables d'évaluer les risques encourus (ex., English et Kaufman, p. 124 ci-dessus). Par conséquent, cette tâche ne saurait être laissée aux seuls intervenants en pédagogie, même si ceux-ci se croient "les meilleurs, sinon les seuls juges en la matière": ils n'ont pas été préparés à exercer ce rôle et leur expérience pédagogique ne suffit pas. L'opération, réalisée par des intervenants de formation diverse, doit être exécutée dans un minimum de temps et d'efficacité;

(2) des coûts de programmes résultant de choix théoriques entièrement nouveaux et du personnel qualifié affecté à l'élaboration de ces programmes;

(3) des coûts reliés à la formation ultérieure des maîtres;

(4) des coûts du matériel didactique à élaborer, sans oublier ceux reliés aux délais prévisibles dans de telles circonstances (valeur plus ou moins désuète des programmes au moment de la parution des méthodes);

(5) des coûts de l'encadrement pédagogique nécessaire à toute démarche nouvelle;

(6) des coûts des supports didactiques;

(7) des coûts "comparés" d'autres approches, programmes, modèles, régimes pédagogiques et ce qu'ils supposent de supports de tous ordres. (si l'on se fie, par exemple, aux résultats des besoins en langues secondes exprimés par les élèves du primaire, il est permis de croire qu'ils auraient pu être satisfaits, entre autres, à l'aide de cassettes et de dessins appropriés de type "Assimil".

Il va sans dire que tous ces coûts devraient être accompagnés de ceux des salaires du personnel affecté à ces différentes fonctions; c'est sans doute ici qu'apparaît avec le plus d'acuité, la nécessité d'analyser toutes les composantes du besoin, sans quoi les résultats de l'analyse des besoins langagiers risquent d'être utopiques et irréalistes.

Un dernier commentaire suscité par la lecture des données du ministère de l'Education vise l'expression des besoins dans les programmes d'études (pp. 191-199 ci-dessus). Ainsi, il semble y avoir un lien très étroit entre, par exemple, les objectifs du programme de français langue seconde, destiné aux élèves du primaire et les objectifs qui ont présidé aux enquêtes des études menées par les auteurs du Conseil de l'Europe (voir p. 194 ci-dessus). Il va de soi en effet que l'élève (ou l'apprenant) devrait pouvoir utiliser la langue "comme moyen de communication dans les situations correspondant à des besoins et à des intérêts propres à son âge"; que cet apprentissage devrait développer "la confiance en soi en langue seconde" et "des attitudes positives face au milieu québécois".

On peut donc s'interroger sur la nécessité d'enquêtes élaborées pour déterminer des objectifs de cette nature. Ajoutons que les commissaires du rapport Parent (pp. 166-169 ci-dessus) et des commissions Laurendeau-Dunton et Gendron (pp. 170-171 et pp. 177-184 ci-dessus) formulaient des recommandations analogues sans avoir procédé à des enquêtes de besoins. De plus, les auteurs du rapport Parent incitaient les formateurs à s'intéresser à l'aspect fonctionnel de la langue et à la compétence de communication; ils proposaient l'apprentissage à un rythme concentré sans oublier l'enseignement des langues vivantes selon "l'orientation probable" des élèves et selon des critères d'utilité (pp. 166-168 ci-dessus).

La notion de besoin et l'analyse des besoins en contexte scolaire québécois

L'objet du présent travail n'est pas de fournir une nouvelle définition du besoin, pas plus que d'en choisir une. L'exposé des conceptions, les distinctions apportées par les différents auteurs, les mises au point et parfois les remises en questions complète des perspectives, et même les contradictions évidentes font largement la démonstration de la complexité de définir la notion de besoin. Il appartient aux différents milieux et aux individus responsables d'une analyse de choisir, parmi les données disponibles, celles qui conviennent le mieux et qui répondent davantage à leur attente, ou d'élaborer tout simplement de nouvelles conceptions. Il n'y a pas de dogmatisme en cette matière et la définition est précisée d'après les paramètres privilégiés et la situation envisagée.

En général, lorsqu'il est question de besoins dans l'enseignement des langues autres que maternelles, la notion de besoin fondamental n'est pas retenue. Rivers (1976, p. 101) croit que c'est peut-être à tort. Elle soutient, en effet, que certaines conditions doivent être réunies pour que les élèves puissent consacrer leurs efforts à des objectifs éducatifs qui dépassent le quotidien immédiat. Ils doivent être convenablement logés et nourris, se sentir en sécurité et favorablement accueillis dans le milieu culturel de l'école, donc respectés en tant qu'individus.

On s'attache plutôt aux besoins dits secondaires, c'est-à-dire à ceux qui sont reliés à l'accomplissement personnel ou social. En réalité, le besoin n'existe pas en lui-même; ce qui existe, c'est la perception qu'on a du besoin qui s'apparente alors au sentiment ressenti par un individu ou une collectivité (milieu professionnel, social, population d'une province, etc.), d'un manque à combler, ou d'une pression face à une situation subie ou voulue.

Lorsque cette situation est subie, on parle d'une nécessité, d'une incapacité de pouvoir se passer de cette connaissance, d'une exigence face à une situation de communication. Tel le cas d'une personne obligée d'apprendre une langue qu'elle ne maîtrise pas parce que la tâche qu'elle doit accomplir dans un milieu donné l'y contraint. Tel est aussi le cas de l'immigrant pour lequel il s'agit d'une exigence irréductible, ou encore celui de l'enfant d'âge scolaire que la loi oblige à apprendre une langue. Parfois il s'agit tout simplement des exigences des parents face à leurs enfants.

Lorsque la situation est voulue, on parle de désir, d'envie plus ou moins profonde d'acquérir cette connaissance, mais il n'y a pas obligation comme dans le premier cas. Il peut s'agir d'une réponse à un état d'âme (raisons affectives, sentimentales ou autres), d'une réflexion d'ordre intellectuel (voyage dans un pays étranger facilité par la maîtrise d'une langue étrangère, vie dans un pays bilingue comme le Canada, etc.), ou d'une préférence d'ordre culturel (recherche d'un statut social).

Dans les deux cas, l'absence de connaissance est ressentie comme un manque, une privation; on doit ou on veut (il se peut que l'on doive et que l'on veuille en même temps) combler ce sentiment de manque, de privation. L'expérience de cette pression subie, produit une gêne, une insatisfaction. La multiplicité croissante des images de l'objet dans la conscience conduit à une intention de réaliser un certain acte et de fournir l'effort voulu pour y parvenir. Le sentiment, la perception du besoin engendre alors une activité qui mène à la satisfaction de ce besoin. C'est alors qu'intervient la motivation qui peut être conçue à la fois comme le moteur et l'énergie nécessaire à la conduite. Elle est déterminée par les attitudes et supportée par l'intérêt, qui rend la tâche (subie ou voulue) plus aisée. L'individu (qu'il le fasse pour lui-même ou à titre d'instance décisionnelle) "construit" en quelque sorte le besoin. Cette

construction se réalise à partir du moment où l'individu prend conscience de ce sentiment de manque; il la fait en relation avec la perception qu'il a de lui-même et de la réalité linguistique, psychologique et sociale d'un milieu, à un moment donné de son histoire, de son vécu. Le sentiment de besoin est, par conséquent, instable dans la durée et, de ce fait, il est changeant, multiforme et plus difficile à circonscrire.

La question de savoir s'il existe des besoins, des besoins langagiers, des besoins psychologiques, des besoins pédagogiques, économiques ou autres dans l'enseignement et l'apprentissage des langues secondes ou étrangères, ne se pose pas. Dès lors qu'apparaît la perception d'un besoin, ils existent tous à des degrés et dans un ordre qui reste à déterminer selon les individus, les circonstances et la situation. Les besoins langagiers sont indissociables des autres besoins parce qu'ils sont tous rattachés à ce qui constitue l'essence même de l'échange langagier. L'individu, lorsqu'il parle, vit dans un milieu, à un moment; il véhicule un système de valeurs; ses choix ou ceux qu'on lui impose sont liés à des facteurs politiques; il pense et ressent des émotions qui lui sont propres; la réalisation de ses choix se fait selon certains modes, et ainsi de suite. Par conséquent, la question des besoins dans l'enseignement et l'apprentissage des langues secondes ou étrangères ne saurait se résumer au "matériau linguistique" et à l'analyse des situations dans lesquelles l'individu aura à s'engager. Ne s'attacher qu'à l'aspect linguistique de la question, c'est privilégier un seul aspect de la notion; il s'agit là d'un choix qui, pour reprendre l'expression de Pelfrène (1977, p. 21) "élimine l'essentiel des besoins langagiers", dont les composantes sont politico-psycho-socio-pédagogico-linguistiques. La multitude des perceptions que prend le besoin une fois construit pourrait se comparer au nombre infini d'images qu'on peut créer en regardant un objet lumineux à l'aide d'un kaléidoscope. Chaque position de ce dernier fournit une différente représentation de l'objet visé; ainsi du besoin selon les perspectives envisagées.

Le besoin paraît donc investi dans différentes formes. A la lumière des données exposées dans le présent travail, il semble qu'on peut en distinguer cinq, soit les besoins socio-politiques, les besoins de communication, les besoins psychologiques, les besoins pédagogiques et les besoins techniques.

(a) Les besoins socio-politiques: cette forme de besoin a été largement analysée précédemment, dans le premier chapitre d'abord, puis dans celui-ci lorsqu'il est question de l'embarras suscité par la notion. Ces données se vérifient au Québec et au Canada si on prend comme exemple:

1) le coût de l'ensemble des programmes de langues officielles, au Canada, soit 454,6 millions (Rapport annuel du commissaire aux langues officielles, 1983, p. 182)

2) le choix de l'âge précoce pour enseigner les deux langues officielles, alors que la majorité des recherches démontrent que les sujets plus âgés apprennent plus vite et mieux que les sujets plus jeunes (voir pp. 199-200 ci-dessus)

3) la valorisation de l'immersion comme régime pédagogique

> "qui aura été une révélation en matière de changement social" ... "un instrument de rapprochement entre les deux communautés de langue officielle" (Yalden, 1984, p. 3) et
>
> "qui a tellement influé, dans notre pays, sur le débat linguistique et le climat socio-politique" (Stern, 1984, p. 4)

mais un régime que tous ne voient pas du même oeil, car il

> "a transformé ces enfants en espèces de vedettes de la langue seconde dans leurs milieux, de sauveurs de la dualité linguistique de ce pays" (Bibeau, 1984, p. 48)

alors qu'en réalité il

> "n'a pas comme objectif véritable l'apprentissage de la langue seconde mais bien la manifestation d'une attitude de temporisation et conciliation politique pour éviter ce que la majorité considère comme le pire, soit la séparation du Québec" (Bibeau, 1982, p. 31)

4) la valorisation et le support apportés à la recherche qui fait la promotion du bilinguisme au Canada.

Il ne fait aucun doute que les aspects politiques jouent, ici comme ailleurs à l'étranger, un rôle de premier plan; et c'est en raison du caractère biculturel et de la dualité linguistique que s'enseigne cette discipline au pays. De toute manière, ce besoin précède ceux d'ordre socio-culturels, linguistiques, psychologiques et pédagogiques, surtout quand on sait que la composante culturelle, par exemple, pourrait être intégrée à la vie scolaire sans l'apport formel de la langue elle-même (modification des comportements, des attitudes face à l'autre groupe, etc.). Cette place donnée aux besoins socio-politiques permet en outre de clarifier une certaine ambiguïté qui peut surgir face aux données théoriques portant sur l'apprentissage d'une langue seconde à un âge précoce, de même que sur le choix de certains régimes pédagogiques.

La prise en compte des besoins socio-politiques dans l'analyse des besoins s'attache d'abord aux textes de lois qui déterminent la place que le législateur a voulu donner à l'enseignement des

langues au pays et dans la province;* elle touche ensuite les instances décisionnelles: les administrateurs, les syndicats, les parents. Il se peut que les écarts soient significatifs entre la définition des besoins de bilinguisme définis au terme de la loi et celle que les parents, par exemple, entendent pour la même notion.

(b) Les besoins de communication: il semble que la tendance actuelle en linguistique se rapproche de celle décrite tout au long de ce travail concernant les besoins langagiers, à savoir qu'il n'est pas possible d'évacuer les disciplines connexes, pas plus qu'il n'est possible d'éliminer les composantes du besoin sous prétexte qu'on s'intéresse aux besoins en langue. On peut citer, à cet égard, les propos de Kerbrat-Orecchioni qui affirme:

> "Aujourd'hui, l'attitude la plus rentable en linguistique, ce n'est pas l'ascétisme héroïque, mais une audacieuse ouverture aux disciplines apparentées" (Kerbrat-Orecchioni, 1980, p. 8).

Lorsqu'il est question d'identifier les besoins de communication en ce qui concerne l'enseignement des langues secondes ou étrangères, il s'agit de déterminer les compétences à développer chez les apprenants. Les modèles d'analyse présentés ici (deuxième chapitre), inspirés de théories anglo-saxonnes, mettent tous l'accent sur le fait que "dire" c'est en même temps "faire". Sans revenir sur l'ambiguïté de ces termes, on peut dire qu'il s'agit en quelque sorte d'assimiler le langage à une "pratique".** Les modèles de Richterich et Chancerel, de van Ek et Alexander, de Wilkins, de Coste et alii et de Porcher et alii vont dans ce sens. Leur conception du concept de compétence n'est pas toujours très claire cependant (ex. van Ek et Wilkins, pp. 76-86 ci-dessus).

D'autres points de vue peuvent aussi être envisagés. Signalons, entre autres, ceux de Widdowson (1978), Kerbrat-Orecchioni (1980), de Beaugrande (1980), Bautier-Castaing (1982) auxquels on peut ajouter celui de l'American Council (1982) concernant spécifiquement la compétence en langue étrangère.

---

* Ce qui ne veut pas dire que les lois sont immuables et que les règlements ne peuvent être modifiés. Mais ils risquent de l'être justement dans la mesure où les raisons qui en justifient la demande reposent sur des analyses rationnelles et fouillées. Il ne faudrait pas non plus mettre sur le dos des lois, l'absence d'imagination et l'incapacité de fournir des solutions originales et inédites à des problèmes divers.

** Il est intéressant de noter que le rapport Parent, dès 1966, proposait d'axer l'enseignement sur l'aspect pragmatique de la langue (p. 167-168 ci-dessus), tout comme Claparède, d'ailleurs (pp. 39-41 ci-dessus).

A titre d'exemple, disons que Bautier-Castaing (1982, p. 4) introduit le concept de compétence diversifiée, justifié par les observations du développement langagier chez l'enfant. Selon cette auteure (p. 3), ce concept s'organise autour de:

1) la compétence linguistique, axée sur la connaissance du code, des règles syntaxiques et aussi celle des contraintes liées à son fonctionnement;

2) la métacompétence qui fait partie de la compétence linguistique et qui intervient au moment où l'auditeur essaye d'assimiler une compétence linguistique autre que la sienne. Il s'agit alors pour lui de réorganiser sa propre grammaire intériorisée et d'en modifier les règles afin de les adapter aux nouveaux éléments lexicaux;

3) la compétence pragmatique qui vise la problématique du discours et entretient des liens avec le cadre socio-culturel dans lequel elle s'exerce;

4) la compétence culturelle et sociale qui s'attache à la connaissance des règles de la communication qui régissent l'interprétation des implicites, du non-verbal, des tours de parole, etc.

Bautier-Castaing reconnaît que cette liste n'est pas exhaustive, puisqu'il faudrait y ajouter d'autres caractéristiques, dont celle de la personnalité du locuteur; mais elle permet de distinguer des éléments qui semblent de nature différente même s'ils peuvent et/ou doivent être mis en oeuvre simultanément dans l'activité langagière (p. 4).

Il est important de souligner ici que, quelle que soit la définition à laquelle on en arrive pour déterminer la compétence de communication, elle doit être plus large et déborder le cadre strict de la compétence linguistique. Mais il est tout aussi important de rappeler que la compétence de communication constitue un objectif "plus onéreux" que la compétence linguistique (Galisson, 1980, p. 109). Par conséquent

> "Substituer la notion de compétence communicative à celle de compétence linguistique, c'est, à coup sûr, manifester une meilleure connaissance du fonctionnement de la langue, mais aussi augmenter les risques d'échecs, dans la mesure où, à un investissement d'apprentissage beaucoup plus lourd, correspondent des moyens d'action insuffisamment renforcés. C'est ainsi que la communication obtenue dans le cadre scolaire demeure — qu'on le veuille ou non — une simulation du réel et non le réel, c'est-à-dire une forme du discours pédagogique" (Galisson, 1980, p. 110).

Il faudra donc que la compétence de communication visée soit définie à partir d'un certain réalisme des réalités scolaires, soit: le temps qu'on est prêt à investir pour que les élèves y parviennent, le niveau de compétence désirée, l'âge des apprenants, l'utilisation qu'ils peuvent faire de la langue apprise en dehors de l'école, les talents ou aptitudes qu'ils manifestent, etc.

(c) Les besoins psychologiques apparaissent et se définissent une fois les besoins socio-politiques déterminés. Ils font appel à la motivation. Or, comme ce sont les attitudes qui la déterminent, c'est à elles que l'enseignement doit s'attacher si l'on veut respecter les besoins psychologiques. Cela signifie tenir compte des attitudes des apprenants et de celles du milieu environnant, soit: les parents, les enseignants et les administrateurs. Les stratégies, elles, s'ajustent à l'âge des élèves et aux circonstances dans lesquelles se pratique l'enseignement.

Le renforcement ou la modification des attitudes, selon le cas, doivent s'appuyer sur l'intérêt. A cet égard, il s'agit non seulement des intérêts que les apprenants définissent ou tentent de définir pour eux-mêmes, mais aussi de toute ressource, de toute idée, de toute stimulation capable de susciter le goût des élèves, le désir de poursuivre en dépit des obstacles à vaincre et des difficultés à surmonter. Cela suppose une capacité d'imaginer, de créer (ou de recréer), d'inventer le réel sous diverses formes; elle fait appel à la compétence et à l'imagination de l'adulte responsable de l'enseignement, davantage qu'à celle de l'élève, qu'elle doit "aller chercher". Le succès (ou l'insuccès) de l'apprentissage repose en grande partie sur la capacité du maître de susciter et de maintenir l'intérêt des élèves, compte tenu de leur âge, de leur développement cognitif et affectif, de leur personnalité et du régime pédagogique dans lequel ils sont inscrits.

Les besoins psychologiques des élèves ne sauraient faire oublier ceux des enseignants. Dans leur cas également, ce sont les attitudes qui déterminent la motivation, comme c'est l'intérêt pour leur tâche qui fixe leur comportement. Il appartient à l'analyse des besoins d'examiner la motivation des élèves, et celle des enseignants et du personnel éducatif, de vérifier les opinions et les intentions des uns et des autres face à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue visée. Il revient aussi à l'analyse des besoins de déterminer la place que les enseignants accordent dans leur pratique à la motivation; de vérifier leurs connaissances de la psychologie du comportement et des stratégies d'apprentissage, de l'importance qu'ils attachent aux moyens susceptibles de soutenir l'intérêt, du temps qu'ils sont prêts à investir dans ce champ d'activité et enfin des connaissances qu'ils ont des données psychologiques concernant l'enseignement en langue seconde. Ces données s'avèrent tout aussi essentielles que celles qui sont axées sur les intérêts des enfants et des adolescents.

(d) Les besoins pédagogiques* s'attachent à la pratique dans la salle de classe, c'est-à-dire à la manière de faire dans le sens d'éduquer, de départager les rôles, de distribuer les tâches, d'où besoin des enseignants également. Au "quoi enseigner" succède le "comment enseigner" et avec quels moyens.

Dans cette perspective, on distingue les besoins des maîtres en ce qui regarde:

1) leur connaissance linguistique;
2) leur connaissance des stratégies d'apprentissage des élèves;
3) leur connaissance des différents niveaux de langue;
4) leur capacité de définir des objectifs d'apprentissage;
5) leur capacité d'élaborer des plans de cours à partir de contenus linguistiques;
6) leur maîtrise des différentes techniques d'enseignement adaptées aux différents élèves;
7) leur capacité d'adapter diverses méthodes pédagogiques à chaque groupe;
8) leur connaissance des différents régimes pédagogiques propres à l'enseignement des langues;
9) leur connaissance des différentes approches pédagogiques ou des procédés d'enseignement;
10) leur compréhension du développement de l'autonomie de l'apprenant et de l'enseignement individualisé.

On distingue également les besoins au niveau:

- des moyens techniques d'enseignement appliqués à des fonctions pédagogiques (magnétophone, disques, rétro-projecteur, ordinateur, etc.);
- des approches pédagogiques (traditionnelle, active, individualisée, par objectifs, l'enseignement programmé, etc.);
- des procédés d'enseignement (procédé intuitif, expérimental, etc.);
- des régimes pédagogiques (par immersion, régulier, intensif, etc.).

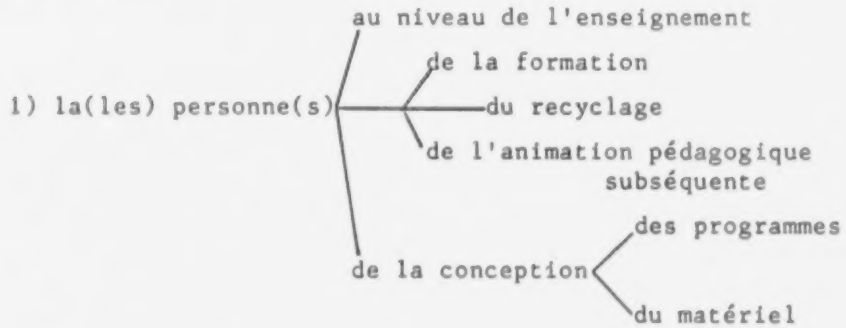
Ces moyens sont décrits de manière plus détaillée, dans l'annexe G du présent travail.

---

* qui sont aussi des besoins d'enseignement. On remarquera que plusieurs éléments qui servent à "construire" les besoins pédagogiques sont d'ordre psycho-pédagogiques, les deux aspects étant indissociables.

On distingue enfin:

- les besoins concernant l'organisation matérielle du temps (ajout du temps/enseignement, s'il s'agit d'un projet nouveau);
- les besoins au niveau des ressources



2) le matériel didactique disponible ou à élaborer (méthode, matériel d'appoint, etc.)

3) le temps requis en formation, en recyclage

4) le temps requis en animation subséquente

5) la supervision administrative

6) la politique administrative pour assurer le maintien de la qualité des services éducatifs

7) la mesure et l'évaluation
   - des projets
   - des connaissances
   - du rendement des intervenants

- les besoins liés à la culture (échanges interlinguistiques, correspondances, voyages, etc.).

Il est bien entendu que ces listes ne sont pas exhaustives.

Il appartient à l'analyse des besoins de déterminer tous ces besoins pédagogiques, de les situer dans la démarche pédagogique, de leur donner un ordre de priorité si nécessaire et de mesurer l'écart qui sépare le milieu de la réalité visée.

(e) Les besoins techniques s'attachent à la mesure de l'écart entre la situation actuelle et celle qui est désirée. L'analyse technique porte donc sur la détermination de cet écart; elle touche l'organisation, la coordination de l'opération qui consiste à "construire" les besoins. Elle comporte:

1) le choix d'un modèle technique d'analyse de besoins, la détermination d'un plan d'ensemble et d'un calendrier d'opération. Ce modèle peut être emprunté aux auteurs étudiés ici (deuxième chapitre); il peut être une synthèse de diverses données réorganisées, à partir de ces modèles ou il peut s'agir tout simplement d'un modèle original; dans tous les

cas, le choix d'un modèle devra tenir compte de l'ampleur de l'analyse à réaliser et du changement souhaité dans le milieu concerné;

2) le recueil de toutes les informations jugées pertinentes au problème étudié (données théoriques sur les besoins dans l'enseignement des langues vivantes, recherches, enquêtes, sondages, rapports, etc.);

3) l'analyse critique de toutes ces informations. A cet égard, Dick et Carey (pp. 99-101 ci-dessus) fournissent d'intéressantes suggestions (ex., développement d'un plan de classement);

4) la collecte de nouvelles données jugées utiles et nécessaires, qu'elles soient liées aux besoins socio-politiques, aux besoins de communication, aux besoins psychologiques ou aux besoins pédagogiques. Ici interviennent les techniques à employer pour réaliser efficacement cette opération. Le deuxième chapitre consacré aux modèles américains d'analyse des besoins (pp. 98-126 ci-dessus) offre d'intéressantes avenues à cet égard;

5) l'analyse des données;

6) l'évaluation des coûts;

7) l'étude de l'ensemble du problème et de toutes les composantes de la situation;

8) la conclusion de l'enquête/analyse et la rédaction d'un rapport final;

9) le dépôt de ce rapport accompagné de recommandations d'usage susceptibles de favoriser la prise de décision.

Quels que soient les modèles d'analyses privilégiés, il y a lieu de toujours identifier le problème, d'analyser la situation, d'envisager des solutions possibles, d'établir un certain nombre de critères de référence pour choisir la solution du problème et enfin de choisir cette solution. La décision finale, elle, revient aux décideurs, c'est-à-dire à toute instance qui commande une analyse de besoins.

La démarche d'analyse des besoins doit absolument être réalisée en collaboration avec les divers intervenants: administrateurs, enseignants, apprenants, parents, conseillers, représentants des syndicats, etc.

L'analyse de besoins devrait se réaliser dans un laps de temps relativement court: quelques semaines (8 ou 10) s'il s'agit d'une commission scolaire, huit à dix mois dans le cas de territoires plus étendus (commissions scolaires regroupées, province). Le délai doit être court entre le moment de la signature du contrat ou du mandat de procéder à une analyse et la remise des résultats; car l'étalement

prolongé de la démarche dans le temps risque de fournir des résultats dépassés au moment de leur publication, tout comme le seraient les résultats d'un sondage s'ils paraissaient six mois après la collecte des données. C'est pourquoi il semble préférable de procéder à des analyses de besoins ponctuelles, dans des milieux donnés, offrant des similitudes au plan social, culturel et géographique, plutôt que de tenter de réaliser des identifications de besoins d'une ampleur telle qu'elles entraînent des coûts considérables tout en risquant de devenir dépassées et inutiles, une fois terminées. Une telle perspective paraît plus rationnelle et beaucoup plus réaliste.

Nous ne reviendrons pas sur la nécessité d'analyser les diverses composantes du besoin; les raisons en ont été longuement exposées. Il est difficile de procéder, par exemple, à des analyses de besoins en formation des maîtres, si on ignore ce qu'on désire enseigner, à moins qu'on s'attache à la formation très générale des maîtres, ce qui constitue là aussi un besoin.

Le mandat de réaliser une analyse de besoins ne saurait être confié aux seuls intervenants en pédagogie, même s'ils se croient les seuls, ou les plus aptes à procéder à de telles démarches. Leur formation ne vise pas cet objectif et il appartient à des personnes qualifiées dans le domaine de l'analyse systémique des besoins de procéder à une telle tâche. Il ne fait pas de doute qu'il est possible à différentes personnes, à un moment ou l'autre, pour des raisons diverses, à l'aide ou non de techniques spécialisées, et à différents niveaux d'analyse, de faire une identification de besoins langagiers d'un ou plusieurs apprenants. Mais il est plus difficile de réaliser une telle opération si on tient compte, outre les besoins langagiers, des besoins psychologiques, des besoins socio-politiques et des besoins pédagogiques. Une équipe multidisciplinaire s'avère indispensable dans le cas de l'enseignement et de l'apprentissage des langues maternelles et secondes, ce qui signifie non seulement des didacticiens, mais aussi des intervenants formés aux disciplines telles que la psychologie, la sociologie, la mesure et l'évaluation et la communication.

CONCLUSION

Notre recherche se proposait de réaliser la synthèse théorique des données sur la notion de besoin et sur les modèles d'analyse de besoins disponibles en didactique des langues. Ce travail constituait une tentative d'élaboration d'un document-ressource à l'intention de toute personne responsable d'une analyse de besoins dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue vivante. L'objectif visait l'ensemble des composantes du besoin, mais un des aspects méthodologiques les plus importants de cette thèse consistait à faire la synthèse entre deux courants, l'européen et l'américain.

Au terme de cette recherche, il nous semble justifié d'affirmer que la prise en compte des besoins dans l'enseignement et l'apprentissage des langues maternelles, secondes ou étrangères, en milieu scolaire, est fondamentale et qu'elle s'impose "comme impératif méthodologique" parce que l'enseignement lui-même est imposé.

> "Il convient donc de trouver les moyens de la mettre en oeuvre" (Porcher, 1980a, p. 44).

Cette prise en compte des besoins constitue d'abord un aveu face à la place des réalités socio-politiques en milieu scolaire et démystifie toute une vision illusoire de l'enseignement et de l'apprentissage. Elle comporte, en même temps, l'avantage de situer la place des langues secondes dans tout le processus d'apprentissage. S'il est vrai qu'un certain nombre d'élèves n'auront pas au cours de leur vie à s'exprimer dans la langue apprise ou à l'utiliser dans leur profession future, il est également juste de dire que la maîtrise d'une langue seconde correspond à un moyen de communication dont tout individu dans le monde actuel, et certainement dans celui de l'an 2000, peut avoir besoin. Même si l'éducation est dépendante du contexte social, politique et culturel dans lequel elle s'insère, elle n'en est pas moins capable d'agir sur ce contexte pour qu'il réalise les finalités et les valeurs désirées d'une société. En d'autres termes, l'école peut agir en conformité avec les caractéristiques majeures du milieu, mais elle peut aussi devenir un agent de transformation. Et cela vaut autant pour la langue maternelle que pour les langues secondes ou étrangères.

La prise en compte des besoins est aussi fondamentale parce qu'elle force les théoriciens et les praticiens à évaluer, à mesurer les possibilités et les limites des milieux et à rationnaliser des objectifs que l'école n'a pas toujours su envisager de façon réaliste. Même si l'analyse des besoins doit dépasser des études statistiques, puisqu'elle fait appel à la réflexion, au jugement et à la capacité d'imaginer des solutions inédites, elle n'en reste pas moins orientée sur des réalités concrètes: les coûts à payer pour les choix de tous ordres. Cette donnée, à elle seule, en raison de la situation économique du Québec, en particulier, peut justifier toute analyse de besoins, quelles qu'en soient les difficultés ou les embûches.

Nous avons examiné la notion de besoin et les modèles d'analyse de besoins disponibles en didactique des langues; nous avons étudié un certain nombre de documents susceptibles d'éclairer toute personne responsable d'une analyse de besoins en milieu scolaire, au Québec. Etant donné les limites d'une étude de cette nature, d'autres aspects restent encore à développer. A titre d'exemple, mentionnons les besoins de communication et les compétences à acquérir, les besoins psycho-pédagogiques et les besoins psycho-sociologiques des apprenants. Cette recherche contribue, nous l'espérons, à la clarification du concept de besoin de manière à pouvoir assurer quelques balises dans la conduite des analyses de besoins, nécessaires, par ailleurs, au Québec.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Afendras, E. et A. Pianarosa, 1975, Le bilinguisme chez l'enfant et l'apprentissage d'une langue seconde: bibliographie analytique, Les Presses de l'Université Laval, Québec.

Albou, P., 1975, "Sur le concept de besoin", in Cahiers internationaux de sociologie, vol. LIX, pp. 197-238.

Altman, H.B. ed., 1979, Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs, Papers from the first Pergamon Institute of English Seminar, Oxford, 1979, Eds. H.B. Altman et V. James, Oxford, Pergamon Press. 1980.

Alvarez, G., 1976, "L'enseignement des langues et des besoins nationaux, in R.C.L.V., vol. 32, no 4, mars 1976, pp. 389-395.

American Council on the Teaching of Foreign Languages, (ACTFL), 1982, ACTFL Provisional Guidelines..., Repères provisoires: un programme pour mesurer et exprimer la compétence en langue étrangère, ACTFL, B.P. 408, Hastings-on-Hudson, NY 10706, U.S.A., pp. 15-16.

Andersson, T. et M. Boyer, 1970, Bilingual Schooling in the United States, vol. I et II, Washington, U.S. Gov. Printing Office (Deuxième édition parue en 1978, Austin (Texas), National Educational Laboratory Publishers, Inc.).

Andersson, T., 1978, Resource Guide to Bilingual Education: A Selective Bibliography of Recent Publications, Austin (Texas), National Educational Laboratory Publishers, Inc.

Appel, R., 1979, The Acquisition of Dutch by Turkish and Moroccan Children in Two Different School Models, Rapport de recherche non disponible, Utrecht, Institut de psychologie du développement.

Ardoino, J., 1977, Evolution de la relation pédagogique, in Ardoino, J. et alii, Larousse, Paris.

Ardoino, J. et alii, 1977, Education et pédagogie, Larousse, Paris.

Arrouays, M. et D. Moerdijk, 1978, "Notre éducation est une colonisation", in Le Monde, 12 octobre 1978, p. 2.

Asher, J.J. et R. Garcia, 1969, "The Optimal Age to Learn a Foreign Language", in Modern Language Journal, vol. 53, pp. 334-341.

Asher, J.J. et B.S. Price, 1967, "The Learning Strategy of the Total Physical Response: Some Age Differences", Child Development, vol. 38, no 4, pp. 1219-1227.

Atkin, M.J., 1968, "Behavioral Objectives in Curriculum Design: A Cautionary Note", in Science Teacher, vol. 35, no 5.

Aubin, G., 1977, L'analyse locale des programmes de formation, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE), Montréal.

— 1979, La technique du groupe nominal appliquée à l'analyse locale des programmes de formation, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE), Montréal.

Audet, Michel, 1982, "Le matériel didactique de base pour l'enseignement du programme de français langue seconde, au primaire, in Bulletin d'information de l'A.Q.E.F.L.S., vol. 3, no 3, pp. 29-48.

Barbier, J.M. et M. Lesne, 1977, L'analyse des besoins en formation, Editions Robert Jauze, Champigny-sur-Marne.

Baudrillard, J., 1969, "La genèse idéologique des besoins", in Cahiers Internationaux de Sociologie, vol. XLVII, pp. 45-68.

— 1972, Pour une critique de l'économie politique du signe, Paris, Gallimard.

Bautier-Castaing, E., 1977, "De la langue à l'élève: enseignement ou apprentissage, in Le français dans le monde, no 133, pp. 67-72.

— 1982, "Les différents plans du discours: aspects psycholinguistiques et sociolinguistiques", in La classe de langue face aux recherches en pragmatique, Actes du 3e Colloque sur la didactique des langues, Université Laval, octobre 1982.

Beauchemin, C., 1983, Evaluation des besoins de formation des maîtres de français, langue maternelle, en Ontario, Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'Education, Thèse de doctorat, inédite.

Beaugrande, Robert de, 1980, Text, Discourse, and Process, Toward a Multidisciplinary Science of Texts, Vol. IV in the series Advances in Discourse Processes, Roy O. Freedle (editor), Ablex Publishing Corp. 351 p.

Beehr, T.A. et alii, 1977, The Relationship Between Higher Order Need Strength and Sensitivity to Environmental Variations, in Paper presented to the Midwestern Psychological Association Convention, Chicago, Ill., May 1977 (Document ERIC ED 145334).

Benoist-Sauriol, M., E. Lendvai et J. Bélanger, 1977, Hypothèses pour l'identification des besoins langagiers des immigrants adultes au Québec, Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (CREDIF), Ecole normale supérieure de Saint-Cloud, Session d'étude, Aix-en-Provence, 26 p.

Besse, H. et R. Galisson, 1980, "L'apprenant et l'analyse de ses besoins", in Polémique en didactique, CLE International.

Bibeau, G., 1979, "La définition des objectifs de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au secondaire, in Bulletin de l'Association canadienne de linguistique appliquée, vol. 4, no 1, pp. 25-29.

— 1982, L'éducation bilingue en Amérique du Nord, Guérin.

— 1984, "Tout ce qui brille...", in Langue et Société, Commissaire aux langues officielles, Gouvernement du Canada, no 12, pp. 46-49.

Bills, R.E. et alii, 1951, "An Index of Adjustment and Values, in Journal of Consulting Psychology, vol. 15, pp. 257-261.

Birzea, C., 1979, Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques, Paris, P.U.F., Coll. Pédagogie d'aujourd'hui.

Bloom, B. et alii, 1956, A Taxonomy of Education Objectives: Cognitive and Affective Domains, New York: Longmans Green and Co., Traduction: Lavallée, M., 1969, 70-77, Taxonomie des objectifs pédagogiques, Education Nouvelle, Montréal.

Boon, G., 1937, Initiation générale aux idées decrolyennes et essai d'application dans l'enseignement primaire, C.N.E. et F. Nathan.

Borrel, A. et M. Guigoz, 1979, "Renouvellement de l'apprentissage des langues", in Communication et Langage, no 43, septembre 1979, pp. 5-19, Paris, Retz.

Boucher, A.-M., 1985, Les attentes des parents des comités d'école de la région de Montréal quant au rôle des langués non maternelles à l'école polyvalente, Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, publication B-143.

Bourgain, D., 1976, Analyse sociologique, in Pelfrène et alii.

— 1976, "Apprendre le français à des adultes français", in Etudes de linguistique appliquée, no 23, juillet-septembre 1976, pp. 105-128, Paris, Didier.

Burstall, C., M. Jamieson, S. Cohen et M. Hargreaves, 1974, Primary French in the Balance, The NFER Publishing Co. Ltd., Windsor, (G.B.).

C.A.L. - Center for Applied Linguistics, 1977, 1978, Bilingual Education: Current Perspectives; Vol. 1: Social Science; Vol. 2: Linguistics; vol. 3: Law; Vol. 4: Education; Vol. 5: Synthesis, Arlington, Center for Applied Linguistics.

Carroll, J.B. et S.M. Sapon, 1959, Modern Language Aptitude Test, New York, The Psychological Corporation.

Carroll, J.B., 1973, "Implications of Aptitude Test Research and Psycholinguistic Theory for Foreign Language Teaching", International Journal of Psycholinguistics, 2, pp. 5-14.

— 1975, The Teaching of French in Eight Countries, New York, John Wiley and Sons.

Cazeneuve, J., 1975, (sous la direction de), La sociologie et les sciences de la société, Paris, Les Dictionnaires du savoir moderne, C.E.P.L.

Chancerel J.L. et alii, 1975, Les "besoins" en formation des adultes: les méthodes d'identification, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Comité de l'éducation extra-scolaire et du développement culturel C.C.C./E.E.S. (75) 20.

Chancerel, J.L. et A. Gonthier, 1975, L'identification des qualifications-clés en vue de la construction des unités capitalisables, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Chombart de Lauwe, P.-H., 1956, La vie quotidienne des familles ouvrières, Paris, C.N.R.S., chap. VII.

— 1970, "Convergences et controverse sur la genèse des besoins, in Cahiers internationaux de sociologie, vol. XLVIII, pp. 25-36.

— 1975, "Les sociétés en proie au désir", in Cahiers internationaux de sociologie, vol. LVIII, pp. 5-22.

Christ, Herbert, 1981, "Besoins langagiers, attitudes des publics et politiques des langues en République fédérale d'Allemagne, in Bulletin de l'AILA, no 2 (30).

Claparède, E., 1964, L'éducation fonctionnelle, Delachaux et Niestlé, Neuchatel (Suisse).

Coffing, R.E. et T.E. Hutchison, 1974, Needs Analysis Methodology: A Prescriptive Set of Rules and Procedures for Identifying, Defining and Measuring Needs, Paper presented at American Educational Research Association Annual Meeting (59th, Chicago, Ill., April 1974) (Document ERIC ED 095654).

Conant, J.B., 1959, The American High School Today, New York, McGraw-Hill.

Cooper, D., 1978, Le langage et la folie, Paris, éditions du Seuil.

Coste, D., 1976, A propos d'autres enquêtes, in Pelfrène et alii.

— 1977, "Analyse des besoins et enseignement des langues étrangères aux adultes: à propos de quelques enquêtes et de quelques programmes didactiques", in Etudes de linguistique appliquée, no 27, pp. 51-77.

— 1980, Lignes de force du renouveau actuel en DLE (collectif), CLE international.

Coste, D. et alii. 1976, Un niveau-seuil, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Coste, D., V. Ferenczi et E. Papo, 1976, Approches d'un niveau-seuil, dans Coste et alii.

Cousinet, R., 1949, Une méthode de travail libre par groupes, Paris, éd. du Cerf, 2è éd., revue et augmentée.

Cummins, James, 1979, "Linguistics Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children", Review of Educational Research, vol. 49, no 2 (Spring), pp. 222-251.

Dabène, L., J. Billiez, N. Vaglia et Y. Boumeza-Vallerdu, 1978, "De l'analyse de la demande à l'élaboration méthodologique", in Etudes de linguistique appliquée, no 29, pp. 67-81, Paris, Didier.

Dabène, M., 1977, "Besoins langagiers et pratiques d'écriture" in Langue française, no 36, décembre, pp. 51-66.

Dabène, M. et L. Porcher, 1977, "Enseignement du français et formation continue des adultes", in Langue française, no 36, décembre.

Debyser, F., 1978, "Peut-on accorder les besoins de l'étudiant et ceux de son futur employeur?, in Anthobelc I, Paris, Belc, pp. 11-17.

de Grève, M., 1979, "Prospectives d'avenir en linguistique appliquée, in Actes du 10e colloque de l'ACLA, pp. 143-161.

de Grève et alii, eds, 1973, Modern language teaching to adults: language for special purposes, Second AIMAV Seminar with the collaboration of ASLA (Stockholm, 27th- 30th April 1972). Paris, Didier, 1973, Coll. Etudes Linguistiques, no 9, 290 p.

de Landsheere, V., 1975, Définir les objectifs de l'éducation, Paris, PUF, Coll. Pédagogie d'aujourd'hui.

Déom, A. et T. Heurtebise, 1973, L'évolution des exigences linguistiques des familles de fonctions dans les entreprises québécoises au cours des quinze prochaines années, in Gouvernement du Québec, 1973, Etude E-11, 546 p.

Desmarais, L., et M. La Mothe, 1980. "Un cours pour les agents passagers d'Air Canada", in La revue canadienne des langues vivantes, vol. 37, no 1, pp. 57-64.

Dewey, J., 1895, L'école et l'enfant, Editions Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.

Dick, W., et L.M. Carey, 1977, "Needs Assessment and Instructional Design", in Educational Technology, November, pp. 53-64.

Dos Ghali, D. et D. Tremblay, 1980, "Rcherche des besoins langagiers d'adultes en milieu professionnel", in La revue canadienne des langues vivantes, vol. 36, no 3, pp. 434-443.

Dufour, A., 1973, La législation récente en matière linguistique dans les provinces d'Ontario, du Manitoba et du Nouveau-Brunswick, in Gouvernement du Québec, 1973, Etude E-2, pp. 41-75.

English, H.B., et A.C. English, 1961, Psychological and Psychoanalytical Terms, Longmans, Green and Co.

English for Specific Purposes. Langues de Spécialité. Fach sprachen, 1981, le Xe séminaire de Paris, octobre 1981, in Triangle 1, AUPELF.

English. F.W. et R.A. Kaufman, 1979, Needs assessment: Concept and Application, Educational Technology Publications, Englewood, Cliffs, New Jersey, 355 p.

Ferenczi, V., 1976, "Les besoins langagiers comme représentation des pratiques sociales d'intercommunication", in Revue de phonétique appliquée, no 38, pp. 81-94.

Fontanel, J., 1978, "Les besoins et l'économique", in Le Monde, 25 juillet 1978, p. 11.

Fortier, C. et M. Girard, 1979, Les priorités d'un projet institutionnel: instrument d'identification, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE), Montréal.

Gagné, G., 1979, "Les besoins langagiers dans l'enseignement de la langue maternelle", in Actes du 10e colloque de l'"ACLA, mai 1979, pp. 97-115.

Gagné, R.M., 1965a, "Educational Objectives and Human Performance, in Learning and the Educational Process, ed. J.E. Krumboltz, Chicago, Rand McNally, pp. 1-24.

— ,1965b, "The Analysis of Instructional Objectives for the Design of Instruction", in Teaching Machines and Programmed Learning, II: Data and Directions, ed. Glaser, Washington D.C., National Education Association, pp. 21-65.

Galisson, R., 1980, D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères, CLE international.

— 1981, "Il faut rendre à César... ou Plaidoyer pour une réhabilitation de la pédagogie en didactique des langues étrangères", in Problèmes en enseignement fonctionnel des langues, Actes du 1er colloque sur la didactique des langues, Québec, CIRB, Publication B-103, pp. 28-58.

— 1982, Un autre ailleurs à prospecter pour la recherche en D.L.E.: le lieu d'où elle part, in Galisson et alii, Hatier-Crédif, coll. LAL, Paris.

Galisson, R. et alii, 1982, D'autres voies pour la didactique des langues étrangères, Hatier-Crédif, Coll. LAL, Paris.

Galisson, R. et D. Coste, 1976, Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris.

Gardner, P.L., 1975, "Projection Effects and the Needs-press Model", in The Journal of Social Psychology, 95, pp. 91-97.

Gardner, R.C. et alii, 1977, Attitudes and Motivation Test Battery, London (Canada), Université Western Ontario.

Gardner, R.C. et W.E. Lambert, 1965, "Language Aptitude, Intelligence and Second Language Achievement", in Journal of Educational Psychology, vol. 56, no 4, pp. 191-199.

— 1959, "Motivational Variables in Second Language Acquisition, in Canadian Journal of Psychology, vol. 13, no 4, pp. 266-272.

Gariépy, W., 1973, Guide pour identifier, spécifier et expliciter les objectifs pédagogiques, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE), Montréal.

Germain, C., 1976, L'enseignement individualisé, l'enseignement par objectifs de comportement et la formation des professeurs de langues, Actes du 3e Colloque International S.G.A.V., Château-Malabry, 15-18 mai 1974, Didier, Paris.

— 1980, "L'approche fonctionnelle en didactique des langues, in La Revue canadienne des langues vivantes, vol. 37, no 1, pp. 10-23.

Gingras, P.-E. et M. Girard, 1975, L'analyse institutionnelle: s'évaluer pour évoluer, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE), Montréal.

Gorosh, M., 1970a, "Goal-oriented Modern Language Teaching" in CEBAL, vol. 1, pp. 67-83.

— 1970b, Methods and Techniques to Evaluate Linguistic Knowledge and Skills in Adult Education and their Role in Promoting Modern Language Teaching to Adults, Strasbourg, Council of Europe.

Gouvernement du Canada, 1968, Rapport de la commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, Roger Duhamel, imprimeur de la Reine, Ottawa, Canada.

— S.D., Rapport de l'Etude indépendante sur les programmes de formation linguistique de la Fonction publique du Canada (sous la direction de Gilles Bibeau, S.L., S.N. (197-), 12 t. en 13 V.

— 1984, Rapport annuel 1983 du commissaire aux langues officielles.

Gouvernement du Québec, 1966, Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Presses de l'Imprimerie Pierre Desmarais, pour le gouvernement de la province de Québec.

— 1969, Loi pour promouvoir la langue française au Québec (sanctionnée le 28 novembre 1969), (P.L. 63), La Gazette officielle du Québec, 31 décembre, 101e année, no 52A, chapitre 9, p. 7345.

— 1973, Commission d'enquête sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques au Québec, Editeur officiel du Québec, Québec.

- Etude E2: Dufour, A., 1973, La législation récente en matière linguistique dans les provinces d'Ontario, du Manitoba et du Nouveau-Brunswick, pp. 41-75.
- Etude E7: Stern, H.H., 1973, Report on Bilingual Education, 161 p.
- Etude E8: Macnamara, J. et J. Edwards, 1973, Attitudes to Learning French in the English-Speaking Schools of Quebec, 57 p.
- Etude E11: Déom, A. et T. Heurtebise, 1973, L'évolution des exigences linguistiques des familles de fonctions dans les entreprises québécoises au cours des quinze prochaines annéees, 546 p.

— 1973, Commission d'enquête sur la situation de la langue française et sur les droits linguistiques au Québec, Editeur officiel du Québec, Québec,

- Synthèse S2: Laforge, L., 1973, L'enseignement du français, langue seconde, dans le monde du travail et dans les écoles au Québec, 544 p.

— 1974, Loi sur la langue officielle (sanctionnée le 31 juillet 1974) (P.L. 22), La Gazette officielle du Québec, 21 août, 106e année, no 22, pp. 3889-3913.

— 1977, Charte de la langue française (sanctionnée le 26 août 1977) (P.L. 101), La Gazette officielle du Québec, 21 septembre, 109e année, chapitre 38, p. 4821.

Grinder, R.E., A. Otomo et W. Toyota, 1961, Comparisons Between 2nd, 3rd and 4th Grade children in the Audiolingual Learning of Japanese as a Second Language, Honolulu, Psychological Research Center, University of Hawaii.

Guisen, A., 1930, Le plan de Dalton d'individualisation de l'enseignement, Bruxelles, Office de publicité, cité par Palmade, 1979, p. 82.

Hameline, D., 1979, "Note de synthèse: l'entrée de la pédagogie par les objectifs", in Revue française de pédagogie, no 46, Jan.-Mars, pp. 79-90, Paris, INRP.

— 1983, Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue, Paris, ESF/EME, 1ère édition.

Hartley, H.J., 1969, Limitations of Systems Analysis, in Phi Delta Kappa, vol. 50, no 9.

Hawkey, R., 1980, "Needs analysis and syllabus design for specific purposes", in Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs, pp. 81-93, Altman and Jamés eds., Pergamon Institute of English.

Henmon, V.A.C., 1934, Recent Developments in Construction, Evaluation and Use of Tests in the Modern Foreign Languages, cité par Segalowitz, 1977.

Hoepfner, R., 1971, "Selecting Tests to Assess the Needs", in Procedures for Needs-Assessment Evaluation: a Symposium, Symposium delivered at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, New York, February (ERID ED 055111).

Holec, H., 1980, "Learner Training: Meeting needs in Self-Directed Learning", in Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs, pp. 30-46, Altman and James eds., Pergamon Institute of English.

James, C.V., 1974, "Estimating Adult Needs", in Teaching Language to Adults for Special Purposes, London, C.I.L.T., Reports and Papers 11.

Janne, H., 1980, "Le contexte économique, politique, social et culturel de l'éducation des acultes", in Developpement de l'éducation des adultes, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Jobin, J.-B., 1980, Ministère des Affaires sociales du Québec, Centre des services sociaux Ville-Marie

- Questionnaire d'évaluation des exigences de la connaissance du français pour chaque poste au Centre des services sociaux Ville-Marie.
- Questionnaire d'auto-évaluation des connaissances linguistiques.

Jupp. T.C. et alii, 1978, Apprentissage linguistique et communication, CLE international.

Justman, J. et M.L. Nass, 1956, "The High School Achievement of Pupils who Were and Were not Introduced to a Foreign Language in Elementary School, in Modern Language Journal, 40, pp. 120-123.

Kaplan, B., 1976, Needs Assessment in Education. A Planning Handbook for School Districts, Trenton, New Jersey, Department of Education, Division of Research, Planning and Evaluation, Bureau of Planning.

Kaufman, R.A., 1968, "A System Approach to Education: Derivation and Definition", in A.V. Communication Review, vol. 16, no 4, pp. 415-425.

— 1970, Systems Approaches to Education - Discussion and Attempted Integration, in Piele et alii, Part III of Social and Technological Change: Implications for Education, Eugene, Oregon, University of Oregon.

— 1971, "Accountability, A System Approach and the Quantitative Improvement of Education. An Attempted Integration", in Educational Technology, vol. 9, no 7, pp. 21-26.

— 1972, Educational System Planning, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.

— 1976, "Organizational Improvement: A Review of Models and an Attempted Synthesis", in Group and Organization Studies, vol. 1, No 4, December, pp. 474-494.

— 1977a, "A Possible Taxonomy of Needs Assessment", in Educational Technology, Vol. 27, no 11, November, pp. 60-64.

— 1977b, "Needs Assessment: Internal and External", in Journal of Instructional Development, Vol. 1, no 1, Fall, pp. 5-8.

— 1978, "From How to What to Why: The Search for Educational Utility, in Educational Communication and Technology Journal, vol. 26, No 2, pp. 107-121.

Kaufman, R.A. & J.R. Harsh, 1969, Determining Educational Needs: An Overview, Paper prepared for the Planned Leadership for Evaluative Developmen of Goals for Education Conference, San Dimas, October, pp. 8-11 (Document ERIC EA 002797).

Kaya, E., 1969, Improving the Cognitive Functioning of Pupils Through Teacher - Training in Process - Objectives: A Field Experiment Training, Paper delivered at AERA, Los Angeles, February.

Kerbrat-Orecchioni, C., 1980, L'énonciation de la subjectivité dans le langage, Armand Colin, Paris.

Klein, S. et alii, 1971, "Choosing Needs for Needs Assessment, in Procedures for Needs - Assessment Evaluation: A Symposium, Symposium delivered at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, New York, February (Document ERIC ED 055111).

Laforge, L., 1973, L'enseignement du français, langue seconde, dans le monde du travail et dans les écoles au Québec, in Gouvernement du Québec, 1973, Synthèse S-2, 544 p.

Lagneau, J., 1977, L'éducation, in Ardoino et alii, Larousse, Paris, pp. 5-34.

Lambert, W., 1963, "On Second-Language Learning and Bilingualism", in Modern Language Journal, vol. XLVII, No 3, pp. 114-121.

Lambert, W.E., R.C. Gardner, R. Olton et k. Tunstall, 1968, "A Study of the Roles of Attitudes and Motivation in Second-Language Learning", in Fishman, J.A., Readings in the Sociology of Language, La Haye, Mouton, pp. 473-491.

Langues vivantes (1971-1981), 1981, Education et culture, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Lapointe, J., 1979, "Deux aspects du concept de besoin en éducation, in Revue des Sciences de l'éducation, vol. 5, no 1, pp. 21-28.

— 1982, "L'inventaire des besoins en éducation et en formation I", in Performance, vol. 6, no 1, janv.-février, pp. 16-21.

— 1983, "L'analyse des besoins d'apprentissage", in Revue des Sciences de l'éducation, vol. 9, no 2, pp. 251-266.

La revue canadienne des langues vivantes, Vol. 33, no 5, mai 1977, publiée par The Ontario Modern Language Teachers Association.

Laurent, S., 1967, "Besoins et perspectives démocratiques", in Economie et politique, avril-juin, pp. 7-35.

Laws, P., 1976, "Behavioural Objectives in Second Language Learning", in La revue canadienne des langues vivantes, vol. 32, no 2, pp. 129-136.

LeBlanc, R., 1979, "Les besoins langagiers dans l'enseignement des langues secondes", In Actes du 10e colloque de l'ACLA, pp. 31-52.

Lee, W.S., 1973, "The Assessment, Analysis and Monitoring of Educational Needs", in Educational Technology, vol. 13, no 4, pp. 28-32.

Lehmann, H., 1968, "The Systems Approach to Education", in Audio-Visual Instruction, vol. 13, no 2, pp. 144-148.

Le Ny, J.-F., 1972, Le conditionnement et l'apprentissage, Paris, Presses universitaires de France.

Lindvall, C., 1967, Measuring Pupil Achievement and Aptitude, New York, Harcourt, Brace and World.

Long, J.-M., 1983, Identification et analyse des besoins de perfectionnement dans le cadre d'une approche systématique pour la formation continue des enseignants: le cas des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, Thèse de doctorat.

Lucier, P., 1976, Guide pour la mise en route de l'analyse institutionnelle, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE), Montréal.

— 1977a, Analyse institutionnelle et "accountability", Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE), Montréal.

— 1977b, Analyse institutionnelle et prise de décision, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE), Montréal.

Mackay, R., 1978, Identifying the Nature of the Learner's Needs, English for Specific Purposes (R. Mackay et A. Mountford), London, Longman.

Mackay, R. et J.D. Palmer, 1981, Languages for Specific Purposes, Newbury House Publishers, Inc., Rowley, Mass.

Macnamara, J. et J. Edwards, 1973, Attitudes to Learning French in the English-Speaking Schools of Québec, in Gouvernement du Québec, 1973, Etude E-8, 57 p.

Mager, R.F., 1962, Preparing Instructional Objectives, San Francisco, Fearon Publishers.

Mannoni, M., 1972, Préface, in Neil, A.S., François Maspero, Paris, pp. 7-13.

Mariet, F., 1977, "A propos d'une typologie des objectifs possibles d'un enseignement du français aux adultes en formation", in Langue française, no 36, décembre, pp. 4-13, Paris, Larousse.

Martins-Baltar, M., 1977, "La notion de besoin: étude sémantique et applications à la description linguistique", in Langue française, no 36, décembre, pp. 25-39.

Maslow, A.H., 1954, Motivation and Personality, New York, Harper.

Mauch, J., 1962, A System Analysis Approach to Education, in Phi Delta Kappa, vol. 43, pp. 158-161.

McGeoch, J. et A. Irion, 1952, The Psychology of Human Learning, New York, Longmans, Green & Co.

Melton, R.g., 1977, "Applications of Needs Assessment in the Public Schools: Three Case Studies", in Educational Technology, vol. 27, no 11, novembre, pp. 36-41.

Ministère de l'Education du Québec, 1973, Plan de développement de l'enseignement des langues, présenté par M. François Cloutier, ministre de l'Education et ministre des Affaires culturelles du Québec, Ministère de l'Education, Bulletin officiel, Supplément numéro 21, avril, 14 p.

— 1976, Rapport du comité d'étude de l'enseignement des langues secondes, présenté au bureau des sous-ministres de l'Education du Québec, Gouvernement du Québec, 27 p.

— 1977, Enseignement primaire et secondaire. Description de la situation de l'enseignement des langues secondes, anglais langue seconde et français langue seconde, telle que perçue par les commissions scolaires, Gouvernement du Québec, direction générale du développement pédagogique, 139 p.

— 1978 et 1980, Cadre révisé d'élaboration des programmes et des guides pédagogiques, version mise à jour du texte accepté par le bureau des sous-ministres lors de sa réunion du 20 février 1978, Gouvernement du Québec, direction générale des programmes, DG 78-04-04.

— 1978, Enquête sur l'expérience et les attentes des associations ethniques, projet d'enseignement des langues d'origine (PELO), Bureau des communautés culturelles, Gouvernement du Québec, 40 p.

— 1978, Recherche des centres d'intérêts et des besoins langagiers des élèves de 9 à 11 ans en vue de l'élaboration du programme d'anglais, langue seconde, niveau primaire, Gouvernement du Québec, direction générale du développement pédagogique, 209 p.

— 1979, Enquête en vue de déterminer l'influence de l'environnement linguistique des élèves des 1ère, 2e et 3e secondaires sur l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, Gouvernement du Québec, direction des programmes, service du secondaire, 135 p.

— 1979, L'Ecole québécoise, énoncé de politique et plan d'action, Gouvernement du Québec.

— 1979, Vérification des intérêts des enfants anglophones de six à onze ans, Gouvernement du Québec, direction générale du développement pédagogique, 132 p.

— 1980, Analyse des besoins langagiers en anglais, langue seconde, chez les élèves des quatrième et cinquième secondaires des écoles publiques du Québec, Gouvernement du Québec, direction des programmes, service du secondaire, Bibliothèque nationale du Québec.

— 1980, Projet de programme d'études. Niveau Secondaire. Anglais langue seconde, Gouvernement du Québec, direction des programmes, service du secondaire, 120 p.

— 1980, Rapport sur les résultats d'une analyse de la perception des besoins relatifs à l'apprentissage du français langue seconde chez les élèves non francophones des écoles secondaires du Québec, Gouvernement du Québec, direction des programmes, service du secondaire, 84 p.

— 1981, Le matériel didactique de base pour l'enseignement du programme de français langue seconde au primaire. Document d'information, Devis pédagogique, direction générale des programmes, Gouvernement du Québec, 82 p.

— 1981, Programme d'études. Primaire. Anglais langue seconde, Gouvernement du Québec, direction générale des programmes.

— 1981, Rapport d'un sondage auprès d'élèves non francophones du secondaire sur leurs intérêts relatifs à l'apprentissage du français, Gouvernement du Québec, direction des programmes, service du secondaire, 101 p.

— 1982, Programme d'études. Primaire. Français langue seconde. Premier cycle, Gouvernement du Québec, direction générale des programmes.

— 1982, Programme d'études. Secondaire. Français langue seconde. Premier cycle, Gouvernement du Québec, direction générale des programmes.

— 1983, Programme d'études. Secondaire. Anglais langue seconde. Premier cycle, Gouvernement du Québec, direction générale des programmes.

— 1983, Programme d'études. Secondaire. Français langue seconde. Second cycle, Gouvernement du Québec, direction générale des programmes.

Moirand, S., 1977, "Communication écrite et apprentissage initial", in Le français dans le monde, no 133, pp. 43-44 et pp. 53-57.

Morgan, J.M., 1975, Conduction Local Needs Assessment: A Guide, ERIC Clearinghouse on Tests, Measurement and Evaluation. Educational Testing Service, Princeton, N.J. (Document ERIC TM-44).

Munby, John, 1978, Communicative Syllabus Design, Cambridge University Press.

Murray, H.A., 1953, Exploration de la personnalité, P.U.F., Paris, trad.: Explorations in Personality, a Clinical and Experimental Study of Fifty Men of College Age, Oxford University Press, 1938.

Nadeau, M.-A., 1981, L'évaluation des programmes d'études, Presses de l'Université Laval, Québec.

Neil, A.S., 1972, Libres enfants de Summerhill, François Maspero, Paris.

Nolleau, H., 1967, "Réflexions sur la notion de besoins, in Economie et politique, avril-juin, pp. 117-165.

Not, L. (dir.), 1971, A propos des objectifs en pédagogie, Toulouse, Service de Publication de l'Université de Toulouse-le-Mitail, Série A - Tome IX.

Olson, L.L. et S.J. Samuels, 1972, The Relationship Between Age and Accuracy of Foreign Language Pronunciation, in Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Oskarsson, M., 1980, Approaches to Self-Assessment in Foreign Language Learning, prepared for the Council of Europe by M. Oskarsson, Pergamon Press.

Painchaud-LeBlanc, G., 1979, "Le diagnostic des besoins et la préparation du matériel didactique. Compte rendu d'un atelier", Actes du 10e colloque de l'A.C.L.A., pp. 73-81.

Palmade, G., 1979, Les méthodes en pédagogie, P.U.F., Coll. Que Sais-je?

Parker, W., 1966, "The Language Curtain", in The Language Curtain and other Essays on American Education, New York, M.L.A.

Peal, E. et Lambert, W.E., 1962, "The Relation of Bilingualism to Intelligence", in Psychological Monographs, 456.

Pelfrène, A., 1977, "Analyse des besoins langagiers", in Langue française, no 36. décembre, pp. 40-50, Paris, Larousse.

— 1978, "Discours sur le besoin", in Etudes de linguistique appliquée, no 29, janvier-mars, pp. 45-53.

Pelfrène, A. et alii, 1976, Analyses de besoins langagiers d'adultes en milieu professionnel (Préalables à une formation), Recherche animée et conduite par A. Pelfrène avec la collaboration de J.C. Beacco, D. Bourgain, D. Coste, V. Ferenczi, M. Martins-Baltar, M.A. Mochet, R. Vaunaise. Directeur scientifique, L. Porcher. CREDIF/ENS de Saint-Cloud.

Pelfrène, A. et J.C. Beacco, 1976, Discours sur le besoin, in Pelfrène et alii, 1976.

Penfield, W., 1953, "A Consideration of the Neuro-Physiological Mechanisms of Speech and Some Educational Consequences", in Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences, no 82, p. 5.

Penfield, W. et L. Roberts, 1959, Speech and Brain Mechanisms, Princeton, New Jersey, Princeton University Press.

Phi Delta Kappa, 1973, Educational goals and objectives, Bloomington, Inc., Phi Delta Kappa, Commission on Educational Planning (Document ERIC ED 073530).

Piaget, J., 1964, Six études de psychologie, Denoël/Gonthier, Genève.

Pimsleur, P., 1966, Pimsleur Language Aptitude Battery, New York, Harcourt Brace Jovanovich.

Pimsleur, P. et alii, 1961, "Foreign Language Learning Ability", in Under-Achievement in Foreign Language Learning, NDEA Contract OE-2-14-004, Report no 1, 1961.

Planque, B., 1977, Les techniques modernes d'enséignement, in Ardoino et alii, Larousse, Paris.

Plante, J., 1982, Etude de certaines sources de variation des besoins exprimés dans un questionnaire d'inventaire de besoins basé en partie sur l'auto-évaluation, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, Thèse de doctorat.

Plastre, G., 1977, "Essai en planning linguistique à l'intention des entreprises", in La revue canadienne des langues vivantes, vol. 33, no 5, pp. 647-659.

Pocztar, J., 1979, La définition des objectifs pédagogiques. Bases, composantes et références de ces techniques, Paris, ESF, Coll. Sciences de l'Education, 176 p.

Poirier, P. et alii, 1980, Perfectionnement des enseignants des écoles de langue française: identification et évaluation des besoins, Ministère de l'Education, Gouvernement de l'Ontario.

Porcher, L., 1976a, Introduction, in Pelfrène et alii, 1976.

— 1976b, "Le sociologique dans le linguistique: de quelques principes et conséquences", in Le français dans le monde, no 121, pp. 6-10.

— 1976c, "M. Thibault et le bec Bunsen", in Etudes de linguistique appliquée, no 33, juillet-septembre, pp. 6-17.

— 1977, "Une notion ambiguë: les besoins langagiers (linguistique, sociologie, pédagogie)", in Les cahiers du CRELEF, no 3, pp. 1-12.

— 1978, "Les média, naturellement", in Etudes de linguistique appliquée, no 29, janvier-mars, pp. 82-91, Paris, Didier.

— 1980a, Interrogations sur les besoins langagiers en contexte scolaire, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

— 1980b, "Les relations enseignant-apprenant: égalité ou dépendance?" in Bulletin de l'ACLA, automne, vol. 2, no 2, pp. 59-72.

— 1983, Migrant Workers Learning French in France: a Practical Experiment, in Richterich, R., ed., Pergamon Press, pp. 14-23.

Porcher, L. et D. Coste, 1979, Publics et domaines, in Porcher, Huart et Mariet, Hatier, France.

Porcher, L. et alii, 1979, Adaptation de "Un niveau-seuil" pour des contextes scolaires, Hatier, France.

Problèmes en enseignement fonctionnel des langues, Actes du 1er colloque sur la didactique des langues, C.I.R.B., Québec.

Raasch, A., 1978a , "Objectifs d'apprentissage et inventaires linguistiques", in Etudes de linguistique appliquée, no 31, pp. 29-43.

— 1978b, L'auto-évaluation de l'enseignement des adultes, in AILA, 1979, document non publié.

Rapport annuel 1983 du commissaire aux langues officielles, in Gouvernement du Canada 1984.

Raths, J., 1968, Specificity as a Threat to Curriculum Reform, Paper presented at AERA, Chicago, February.

Richterich, R., 1972, Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes apprenant une langue vivante, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

— 1973, Système d'apprentissage des langues vivantes par les adultes. Un système européen d'unités capitalisables, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

— 1974, "L'analyse des besoins langagiers", in Les langues vivantes dans l'éducation des adultes, (Symposium organisé à St Wolfgang, Autriche), Strasbourg, Conseil de l'Europe

— 1975, "L'analyse des besoins langagiers: illusion, prétexte, nécessité, Education et Culture, no 28, pp. 9-14, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

— 1976, "L'antidéfinition des besoins langagiers comme pratique pédagogique, in le FDM, no 149, pp. 54-58.

— 1977, "Identifying Language Needs as a Means of Determining Educational Objectives with the Learners", in A European Unit/credit System for Modern Language Learning by Adults, Report on the symposium organized by the Federal Republic of Germany at Ludwigshafen am-Rhein, 7-14 Septembre 1977, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1979.

— 1978, "L'analyse des besoins langagiers. Illusion - Prétexte - Nécessité", in Un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes, Revue Education et Culture, no 28, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

— 1979, Identifier des besoins langagiers: pourquoi et comment?, Communication présentée au colloque organisé par le CIREEL (centre international pour la recherche sur l'enseignement et l'emploi des langues) du 17 au 21 avril, à Strasbourg sur le thème: "Langues et coopération européenne".

— 1981, "L'identification et l'évaluation des besoins, motivations, caractéristiques et ressources des apprenants dans les contextes institutionnels et sociaux, in Langues vivantes (1971-1981), Strasbourg, Conseil de l'Europe, pp. 9-13.

— 1983, Introduction, in Richterich, R., eds. Pergamon Press, pp. 1-13.

— 1984, "Identifying Language Needs as a Means of Determining Educational Objectives with the Learners", in Across the Threshold, J.A. van Ek et J.L.M. Trim, editors, Pergamon Press, pp. 29-66.

Richterich, R. et J.L. Chancerel, 1977, L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

— 1980, Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language. Pergamon Press, First Edition 1977.

Richterich, R., editor, 1983, Case studies in Identifying Language Needs, Pergamon Press.

Rivers, W., 1964, The Psychologist and the Foreign-Language Teacher, Chicago, The University of Chicago Press.

— 1976 (3rd edition), Speaking in Many Tongues, Newbury House Publishers, Inc.

Rogers, C.R., 1951, Client-Centered Therapy, Boston, Houghton Mifflin.

— 1969, Freedom to Learn, Columbus, Ohio, C.E. Merril Publishing Compagny.

Roulet, E., 1976, L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés, document préparé pour la réunion d'experts sur la diversification des méthodes et techniques d'enseignement de la langue seconde en fonction des objectifs visés, des niveaux et groupes d'âge, du milieu socio-professionnel, Paris, UNESCO, 15-20 septembre 1975, reproduit dans Etudes de Linguistique appliquée, no 21, pp. 43-80.

Rousson, M., 1975, De la notion de besoin, in Chancerel J.L. et alii, Strasbourg, Conseil de l'Europe et in Dossiers de psychologie, S.D., Neuchâtel, Centre de psychologie, Polycopié.

Ryan, A.T., 1969, "Systems Techniques for Programs of Counseling and Counselor Education", in Educational Technology, vol. 9, no 6, pp. 9-17.

Saféris, F., 1978, Une révolution dans l'art d'apprendre, Paris, Laffont.

Savard, J.G., 1977, "Besoins langagiers et fonctions langagières", in La revue canadienne des langues vivantes, vol. 33, no 5, pp. 632-646.

Schlissinger, J., 1979, "Les besoins langagiers et l'apprentissage de l'autonomie", in Education permanente, no 47, janvier, pp. 67-77, Paris, La documentation française.

Segalowitz, N., 1977, Psychological Perspective on Bilingual Education, in Spolsky & Cooper, reed. Rawley (Mass.), Newbury House Publishers, Inc.

Sherman, T.M., 1978, "Teaching Educators to Use the Systems Approach: An Instructional Analysis", in Educational Technology, vol. 18, pp. 40-47.

Stern, H.H. (réd.) 1963, Foreign Language in Primary Education: The Teaching of Foreign or Second Languages to Young Children, Hamburg, UNESCO Institute for Education.

— 1973, Report on Bilingual Education, in Gouvernement du Québec, 1973, Etude E-7, 161 p.

— 1984, "L'immersion: une expérience singulière", Langue et société, Commissaire aux langues officielles, Gouvernement du Canada, hiver, no 12, pp. 4-7.

Stratton, F., 1977, "Putting the Communicative Syllabus in its Place", in TESOL Quarterly, vol. 11, no 2, June, pp. 131-141.

Stufflebeam, D.L. et alii, 1971, Educational Evaluation and Decision Making, Itasca, Ill., Peacock Publ. 368 p.

Swain, M., 1978, "French Immersion: Early, Late or Partial?", in La revue canadienne des langues vivantes, vol. 34, no 3, pp. 577-585.

Sweigert, R.L., 1968, "The Discovery of Need in Education: Developing a Need Inquiry System", in Journal of Secondary Education, vol. 43, pp. 345-348.

— 1975, Educational Goals: How Much Agreement Can we Get on Which Ones Are Important, in Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (60th, Washington, D.C., March 30 - April 3).

Sweigert, R.L. et W.H. Schabacker, 1974, The Delphi Technique: How Well Does it Work in Setting Educational Goals?, in Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, Illinois, April).

Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes. Un système européen d'unités capitalisables, 1973, Strasbourg, Conseil de l'Europe, p. 7.

Taba, H., 1962a, Curriculum Development: Theory and Practice, New York, Brace and World.

— 1962b, "Learning by Discovery: Psychological and Educational Rationale, in Elementary School Journal, no 63, pp. 308-315.

Taba, H. et F. Elsey, 1964, "Teaching Strategies and Thought Processes", in Teachers College Record, no 65, pp. 524-529.

Toulon, C., 1967, "Besoins et théories économiques", in Economie et politique, avril-juin, pp. 219-232.

Trim, J.L.M., 1973, Système d'apprentissage des langues vivantes par les adultes. Un système européen d'unités capitalisables, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

— 1974, "Allocution introductive", in Les langues vivantes dans l'éducation des adultes (Symposium organisé à St Wolfgang, Autriche), Strasbourg, Conseil de l'Europe.

— 1977, "Introductory Address", in A European Unit/credit System for Modern Language Learning by Adults, (Symposium organized by the Government of the Republic of Germany at Ludwigshafenam-Rhein 7-14 sept. 1977), Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1979.

— 1978, "Un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes", Extraits de la revue Education et Culture, no 28, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1975.

— 1979, Des voies possibles pour l'élaboration d'une structure générale d'un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Tyler, R.W., 1950, Basic Principles of Curriculum and Instruction, Syllabus for Education 360, Chicago, University of Chicago Press.

Université de Montréal, 1979, Les besoins de perfectionnement des enseignants en langue seconde, Centre de sondage, Université de Montréal, 90 p.

Valette, R. & R. Disick, 1972, Modern Language Performance Objectives and Individualization: a Handbook, New York, Harcourt, Brace, Jovanovich.

van Ek, J.A., 1973, "Niveau-seuil dans un système d'unités capitalisables", in Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

— 1974, "Le niveau-seuil dans un système d'unités capitalisables", in Les langues vivantes dans l'Education des Adultes, Symposium à St Wolfgang (Autriche).

— 1984, Foreign Language Learning Needs in Schools, in A. van Ek & J.L.M. Trim editors, Pergamon Press, pp. 67-72.

van Ek, J.A. & L.G. Alexander, 1975, "The Threshold Level", A European Unit-credit System for Modern Language Learning by Adults, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

— 1977, "Waystage", Systems Development in Adult Language Learning, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

van Ek, J.A. & J.L.M. Trim eds., 1984, Across the Threshold, Pergamon Press.

Widdowson, H.G., 1978, Teaching Language as Communication, Oxford University Press.

Wilkins, D.A., 1973, "The Linguistic and Situational Content of the Common Core in a Unit/Credit System", in Systems Development in Adult Language Learning, Strasbourg, Council of Europe.

— 1974, "Méthode d'élaboration des programmes pour l'apprentissage des langues par les adultes fondée sur la communication", in Les langues vivantes dans l'éducation des adultes, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

— 1976, Notional Syllabuses, Oxford University Press.

— 1978, "Proposition de définition de niveaux", in Des voies possibles pour l'élaboration d'une structure générale d'un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Witkin, B.R., 1977a, "Needs Assessment Kits, Models and Tools", in Educational Technology, vol. 27, no 11, November, pp. 5-18.

— 1977b, An Analysis of Needs Assessment Techniques for Educational Planning at State, Intermediate and District Levels, Hayward, California, Alameda County Schools Department.

Yalden, J.M. & A. Donaldson, 1983, French Studies in the Undergraduate Curriculum: A Needs Analysis, Report submitted to the Language Program Branch of the Department of the Secretary of State, Center for Applied Studies, Carleton University, Ottawa, March 8.

Yalden, M., 1984, "L'enseignement immersif en français, percée canadienne en didactique des langues", in Langue et Société, Commissaire aux langues officielles, Gouvernement du Canada, hiver, no 12, p. 3.

Yeni-Komshian, G., D.A. Zubin et E. Afendras, 1968, A Pilot Study on the Ability of Young Children and Adults to Identify and Reproduce Novel Speech Sounds, Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, publication B-21.